

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNEMENT DE L'IMPARFAIT ET DU PASSÉ COMPOSÉ EN FRANÇAIS
LANGUE SECONDE CHEZ DES ADOLESCENTS ANGLOPHONES DE NIVEAU
INTERMÉDIAIRE : PRIVILÉGIER L'APPROCHE DÉDUCTIVE OU L'APPROCHE
INDUCTIVE ?

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR VIRGINIE LARIVIÈRE

MAI 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier sincèrement ma directrice de maîtrise, Véronique Fortier, qui m'a permis d'apprendre et d'évoluer énormément au cours de cette maîtrise. Merci pour ta patience, merci pour les nombreuses heures de travail que tu n'as pas comptées, merci pour tes commentaires toujours pertinents, merci pour les contrats ici et là, merci, merci! Ton aide, tes conseils, ta patience, ton amour des statistiques et ta gentillesse s'avèrent de l'or et mon mémoire ne serait pas ce qu'il est sans ton aide. Merci du fond du cœur!

Je tiens également à remercier mes lectrices, Philippa Bell et Gladys Jean, qui m'ont offert de leur temps et de leur expertise pour ce mémoire. Merci à Jill Vandermeerschen de m'avoir aidée avec mes données statistiques.

Merci aux éditions Marcel Didier qui m'ont accordé des droits de reproduction pour certains exercices de mon expérimentation.

Merci à Geneviève Lemelin qui a accepté en toute confiance que j'effectue mon expérimentation dans un excellent établissement scolaire. Merci aux deux enseignants du programme Explore qui m'ont permis d'utiliser leur temps limité de classe afin d'effectuer mon expérimentation. Merci à Joannie St-Pierre de m'avoir accordé de son temps pour corriger des tests, ce fut grandement apprécié!

Je tiens à souligner l'excellent travail de Marilyne Boisvert qui m'a offert de son précieux temps afin de venir participer à mon expérimentation à la dernière minute. Merci d'avoir sauté dans ce projet avec enthousiasme et professionnalisme. Merci!

Finalement, merci à ma famille pour ses encouragements et son soutien, particulièrement à mon papa qui m'a toujours poussée à aller plus loin. Un merci spécial à mon fiancé pour sa patience et sa présence. Merci pour les encouragements, chacun était grandement apprécié.

Ce texte répond aux exigences des rectifications orthographiques¹.

¹ Pour tout savoir : <http://www.orthographe-recommandee.info/>

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES GRAPHIQUES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiv
RÉSUMÉ	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	12
2.1 L'approche déductive et l'approche inductive :	12
2.1.1 L'approche déductive et l'approche inductive : définitions	12
2.1.1.1 Approche déductive	12
2.1.1.2 Approche inductive	14

2.1.2 Mise en œuvre des approches	15
2.1.2.1 Mise en œuvre de l'approche déductive	15
2.1.2.2 Mise en œuvre de l'approche inductive	16
2.1.3 Avantages	18
2.1.3.1 Avantages de l'approche déductive	18
2.1.3.2 Avantages de l'approche inductive	20
2.1.4 Désavantages	20
2.1.4.1 Désavantages de l'approche déductive	21
2.1.4.2 Désavantages de l'approche inductive	21
2.2 Le modèle PACE	25
2.3 L'imparfait et le passé composé de l'indicatif	26
2.3.1 Imparfait et passé composé : descriptions linguistiques	27
2.3.2 Imparfait et passé composé : définitions pédagogiques	30
2.3.3 Difficultés d'acquisition liées à l'IMP et au PC pour des apprenants anglophones	33
2.4 Recension des écrits	35
2.4.1 Recherches utilisant l'approche déductive et l'approche inductive	35
2.4.1.1 Recherches démontrant un avantage pour l'approche déductive	36
2.4.1.2 Recherches démontrant un avantage pour l'approche Inductive	38
2.4.1.3 Recherches ne permettant pas de démontrer un avantage	41

2.4.2 Recherches sur l'imparfait et/ou le passé composé en lien avec l'approche déductive et/ou l'approche inductive	48
2.5 Questions et hypothèses de recherche	51
CHAPITRE III	
MÉTHODE	53
3.1 Contexte	53
3.2 Devis expérimental	54
3.3 Participants	54
3.3.1 Niveau de français des participants	55
3.3.2 Tests de classement	54
3.4 Traitement expérimental	58
3.4.1 Groupe inductif	59
3.4.2 Groupe déductif	66
3.5 Instruments de cueillette de données	68
3.5.1 Rédaction	68
3.5.2 Test de closure	69
3.6 Procédure	71
3.6.1 Mise à l'essai des tâches et des tests	72
3.6.2 Procédure de cueillette de données	72
3.6.3 Procédure de contrebalancement	74
3.7 Dépouillement des données	74
3.7.1 Dépouillement des rédactions	75

3.7.2 Dépouillement des tests de closure	76
3.8 Analyse des données	77
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	79
4.1 Analyses statistiques descriptives	79
4.2 Analyses statistiques inférentielles	81
4.2.1 Analyses permettant de répondre à la question de recherche principale	81
4.2.1.1 Résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « test de closure »	81
4.2.1.1.1 Comparaisons intrasujets	82
4.2.1.1.2 Comparaisons intersujets	84
4.2.1.2 Résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « rédaction »	85
4.2.1.2.1 Comparaisons intrasujets	86
4.2.1.2.2 Comparaisons intersujets	87
4.2.2 Analyses permettant de répondre à la question de recherche secondaire ...	88
4.2.2.1 Représentation des analyses descriptives en lien avec la QR2	88
4.2.2.2 Représentation des analyses inférentielles en lien avec la QR2	90
4.3 Réponses aux questions de recherche	91
4.3.1 Question de recherche principale	91

4.3.2 Question de recherche secondaire	93
--	----

CHAPITRE V

DISCUSSION	95
------------------	----

5.1 Synthèse des résultats	95
----------------------------------	----

5.2 Explications des résultats	96
--------------------------------------	----

5.2.1 Explications des résultats de la QR1	96
--	----

5.2.1.1 Les différences entre les traitements	97
---	----

5.2.1.2 Les instruments de mesure	101
---	-----

5.2.1.3 Le nombre de participants	103
---	-----

5.2.1.4 Le niveau des participants	103
--	-----

5.2.2 Explications des résultats de la QR2	105
--	-----

5.3 Commentaires sur la portée des résultats	107
--	-----

CHAPITRE VI

CONCLUSION	109
------------------	-----

6.1 Synthèse	109
--------------------	-----

6.2 Limites de l'étude	110
------------------------------	-----

6.3 Pistes de recherches futures	112
--	-----

ANNEXE A

Niveaux du CECR	113
-----------------------	-----

ANNEXE B

Présentation synthétique de la planification	115
--	-----

ANNEXE C

Activité <i>Que se passerait-il?</i>	119
--	-----

ANNEXE D

Activité <i>Taboo</i>	121
-----------------------------	-----

ANNEXE E

Conte <i>Barbe-Bleue</i>	125
--------------------------------	-----

ANNEXE F

Questions de compréhension sur le conte <i>Barbe-Bleue</i>	129
--	-----

ANNEXE G

Exemples tirés de <i>Barbe-Bleue</i> (groupe IND)	131
---	-----

ANNEXE H

Conte <i>Jack et le haricot magique</i>	133
---	-----

ANNEXE I

Sujets de conversation	137
------------------------------	-----

ANNEXE J

Exercices tirés d' <i>En avant la grammaire!</i>	139
--	-----

ANNEXE K

Feuille théorique (groupe DED)	149
--------------------------------------	-----

ANNEXE L

Rédactions	153
------------------	-----

ANNEXE M

Tests de closure	157
------------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	167
---------------------	-----

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1

Tests de closure	82
------------------------	----

Graphique 2

Rédactions	86
------------------	----

Graphique 3

Moyennes des groupes	89
----------------------------	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1

Présentations inductive et déductive	23
--	----

Tableau 2

Règles de l'imparfait et du passé composé	31
---	----

Tableau 3

Marqueurs de temps utilisés avec l'imparfait et le passé composé	32
--	----

Tableau 4

Recherches visant à démontrer l'efficacité des approches	45
--	----

Tableau 5

Participants	55
--------------------	----

Tableau 6

Analyse des tests	71
-------------------------	----

Tableau 7

Protocoles pour contrebalancer les versions des prétest et posttests	74
--	----

Tableau 8

Résultats selon les corrections	76
---------------------------------------	----

Tableau 9

Résultats des analyses statistiques descriptives	80
--	----

Tableau 10

ANOVA de Friedman (test de closure)	83
---	----

Tableau 11

Test de Mann-Whitney (test de closure)	84
--	----

Tableau 12

ANOVA de Friedman (rédactions)	87
--------------------------------------	----

Tableau 13

Test de Mann-Whitney (rédictions)	87
---	----

Tableau 14

Test de classement de Wilcoxon (groupe IND)	90
---	----

Tableau 15

Test de classement de Wilcoxon (groupe DED)	90
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
DED	Déductif
IMP	Imparfait
IND	Inductif
FLS	Français langue seconde
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
PC	Passé composé
QR	Question(s) de recherche
QR1	Question de recherche principale
QR2	Question de recherche secondaire

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche quasi-expérimentale est d'en découvrir davantage sur l'enseignement de l'imparfait et du passé composé selon les approches inductive et déductive. Pour y parvenir, deux questions de recherche ont été posées; l'une principale et l'autre, secondaire : *laquelle, de l'approche inductive ou de l'approche déductive, permet un meilleur apprentissage de la distinction de l'imparfait et du passé composé en français langue seconde, et ce, à court et à moyen terme (trois semaines plus tard)? et y a-t-il un lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches?*. Pour répondre à ces deux questions de recherche, 29 participants anglophones de niveau intermédiaire, âgés de 16 et de 17 ans, ont pris part à l'étude. Ces participants ont été séparés en deux groupes étudiant la distinction imparfait/passé composé soit selon l'approche inductive, soit selon l'approche déductive. L'approche déductive a été opérationnalisée par la présentation exhaustive des règles d'utilisation de l'IMP et du PC par l'enseignante dès le début du cours; pour ce qui est de l'approche inductive, elle a été opérationnalisée par la découverte des règles d'utilisation du PC et de l'IMP par les étudiants. À l'exception de cette différence entre les deux groupes, ces derniers ont fait les mêmes activités en classe (rédaction d'un conte, exercices dans un cahier, etc.). L'expérimentation s'est déroulée sur trois périodes de 1h40 chacune. Tous les participants ont effectué un prétest, un posttest et un posttest différé comprenant tous un test de closure et une rédaction. Les résultats de ces tests démontrent que l'approche déductive s'est avérée plus efficace à court terme pour le test de closure seulement. Il est possible que ce résultat soit dû au fait que les participants étaient de niveau plus avancé que prévu. Il se peut également que ce résultat s'explique par le faible nombre de participants, par les différences minimales entre les traitements ou par les instruments de mesure. Aucun lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches n'a pu être démontré.

MOTS-CLÉS : approche inductive, approche déductive, imparfait, passé composé, modèle PACE.

INTRODUCTION

Ce mémoire a été effectué dans le but d'en apprendre davantage sur la meilleure façon (entre deux approches) d'enseigner l'imparfait et le passé composé à des étudiants anglophones de niveau intermédiaire. Nous avons développé de l'intérêt pour ce thème spécifique lorsque nous avons rencontré des difficultés personnelles à enseigner ces deux notions, souvent difficiles et parfois abstraites pour les non-francophones. Nous nous sommes intéressés à ce sujet d'abord et avant tout pour des raisons liées à des expériences professionnelles. Cependant, nous nous sommes vite rendu compte que les recherches sur l'enseignement de l'imparfait et du passé composé selon les approches inductive et déductive étaient peu nombreuses. C'est à ce moment que nous avons officiellement opté pour ce sujet.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, c'est-à-dire la *Problématique*, nous présentons la pertinence de mener cette étude. Le second chapitre, le *Cadre théorique*, présente les principaux concepts visés dans ce mémoire, soit XXXX ainsi qu'une recension des écrits en lien avec notre sujet. On y expose également nos deux questions de recherche, soit « Laquelle, de, l'approche inductive ou de l'approche déductive, permet un meilleur apprentissage de la distinction de l'imparfait et du passé composé en français langue seconde, et ce, à court et à moyen terme (trois semaines plus tard)? » et « Y a-t-il un lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches? » Le troisième chapitre de ce mémoire, intitulé *Méthode*, explique comment nous nous y sommes pris pour recueillir nos données en présentant par exemple le traitement expérimental et les instruments de cueillette de données. Le quatrième chapitre, *Résultats*, fournit les résultats des analyses descriptives et inférentielles menées sur les données obtenues lors de l'expérimentation, et offre les réponses aux deux questions de recherche. Ces réponses sont analysées dans la section suivante, la *Discussion*. Dans ce cinquième chapitre, des explications aux résultats obtenus sont fournies et l'on commente sur la portée de ces derniers. Finalement, le sixième et dernier chapitre, la *Conclusion*, offre

une synthèse de l'étude de même qu'il présente les limites de cette dernière. Des pistes de recherches futures sont également fournies.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, l'apprentissage du français langue seconde (FLS) peut se faire de différentes façons. Parmi celles-ci, on retrouve les programmes d'immersion française; bien que ces derniers varient, les apprenants y sont cependant généralement amenés à parler constamment français, autant durant leurs cours (s'ils en suivent) qu'à l'extérieur de ceux-ci. Un des programmes d'immersion française les plus connus au Canada est le programme Explore. Ce programme canadien d'immersion, financé par le Conseil des ministres, encourage le bilinguisme en permettant à des adultes et à de jeunes adultes (16 et 17 ans) de participer à une immersion globale pendant cinq semaines. Durant le programme, les apprenants suivent des cours de langue seconde (L2) adaptés à leur niveau et participent à des activités favorisant la communication en L2 (Conseil des ministres de l'Éducation, s.d.). Ce contexte d'immersion contrôlée exige l'usage unique de la L2 étudiée durant les cinq semaines. Le Québec représente la province principale au Canada pour l'apprentissage du français comme langue seconde. Le programme d'immersion Explore est établi dans 13 villes à travers le Québec, dont Montréal, Québec, Sherbrooke, Trois-Rivières, Gaspé et Jonquière (Conseil des ministres de l'Éducation, s.d.).

Le programme Explore se différencie de d'autres programmes immersifs puisqu'il est produit et financé par le gouvernement canadien. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) gère et offre ce programme (CMEC, s.d.); ce faisant, il assure une homogénéité au sein du pays. Ainsi, toutes les institutions qui offrent le programme immersif francophone doivent répondre aux mêmes critères d'exigence. Récemment, en 2012, au Québec, le CMEC a demandé aux enseignants du programme Explore d'utiliser une perspective actionnelle dans les salles de classe. Implanté d'abord à Rivière-du-Loup, la perspective actionnelle,

découlant de l'approche du même nom, sera introduite progressivement dans toutes les autres villes offrant le programme (Pelletier, 2013).

La perspective actionnelle, prônée par le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR, 2001), insiste sur l'acquisition des langues secondes dans un contexte réaliste et précis, où l'apprenant acquiert une langue par l'entremise de réalisation de tâches (CECR, 2001; Guimarães-Santos, 2012). Cette perspective « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001, p. 15). Ainsi, pour l'accomplissement d'une tâche, l'apprenant doit connaître explicitement cette dernière et savoir dans quel contexte elle doit être réalisée (CECR, 2001). Les tâches peuvent s'avérer diverses en fonction de la notion que l'on veut enseigner aux apprenants :

La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzle, mots croisés), d'échanges courants mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique, par exemple), etc. (*Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*; 2001, p. 121)

Ainsi, si, par exemple, il s'agit d'une rédaction, l'apprenant peut se transformer en journaliste; s'il s'agit de l'acquisition des temps du futur, l'apprenant peut jouer le rôle d'un tireur de cartes ou d'un devin; s'il s'agit d'un débat sur l'euthanasie, une personne peut interpréter un avocat et une autre peut tenir le rôle d'un médecin, etc.

Il est cependant important, avant d'accomplir une tâche, que les apprenants possèdent les bases linguistiques nécessaires. Pour ce qui est des compétences grammaticales, le CECR indique que :

On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale :

- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
- c. comme dans b. mais suivis d'explications et d'exercices formels
- d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
- e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc. (*Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*; 2001, p. 116)

Ainsi, pour l'enseignement de la grammaire, le CECR ne suggère aucune approche formelle en soi, sinon qu'une perspective actionnelle et une « manière inductive ». Bien que le CECR suggère d'utiliser une « manière inductive », il ne décrit pas cette approche et ne fait que la survoler. De plus, il ignore complètement son complément, l'approche déductive. Pourtant, contrairement au CECR, plusieurs études, dont Vogel, Herron, Cole et York (2011); Haight, Herron et Cole (2007); et Erlam (2003) démontrent et clament l'efficacité de l'une ou l'autre des deux approches. D'autres études démontrent, quant à elles, l'efficacité égale des deux approches; c'est le cas de Jean et Simard (2013) qui, en tentant de découvrir les préférences d'élèves du premier cycle du secondaire, soit de 12 à 14 ans, quant aux deux approches, ont pu observer des résultats aussi bénéfiques pour l'approche déductive que pour l'approche inductive. Avant de traiter davantage de ces deux approches, il nous semble primordial de d'abord les définir.

L'*approche inductive* se caractérise par la recherche de la découverte de la règle (Jean et Simard, 2013); l'apprenant reçoit d'abord un input en lien avec la notion étudiée. Par la suite, il crée des généralisations qui formeront la règle (Erlam, 2003). Cette approche permet un rôle actif à l'enseignant en lui permettant de poser plus de questions aux apprenants et de les guider davantage (Haigh *et al.*, 2007). L'*approche déductive*, elle, ne demande aucune recherche de règle puisque l'apprenant reçoit des explications explicites dès le début de la leçon (Jean et Simard,

2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007). Ensuite, il consolide ses acquis grâce à des exercices proposés par l'enseignant (Jean et Simard; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011). L'approche déductive peut, entre autres, se définir par la séquence P.-P.-P., c'est-à-dire *présentation, pratique et production* (Jean et Simard, 2013).

Ainsi, bien que la perspective actionnelle semble privilégier l'approche inductive et que certaines études empiriques appuient cette orientation (p. ex., Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011), l'approche déductive a aussi montré son efficacité, notamment dans l'étude d'Erlam (2003). L'état actuel des connaissances ne permet ainsi pas de définir quelle approche s'avère davantage efficace.

Une observation plus approfondie des études ayant démontré la supériorité de l'une ou l'autre des approches permet néanmoins de voir qu'elles diffèrent selon certains critères, notamment la notion linguistique étudiée. D'une part, parmi les études qui prônent l'approche déductive, celle d'Erlam (2003) a pu démontrer que cette approche était plus efficace que l'approche inductive lors de l'enseignement des pronoms compléments directs en FLS en enseignant à trois groupes d'apprenants âgés d'environ 14 ans.

D'autre part, parmi les études qui ont démontré une plus grande efficacité de l'approche inductive, celle de Haight *et al.* (2007), menée auprès d'apprenants de niveau collégial, visait l'enseignement de huit structures linguistiques en FLS, dont les pronoms *en* et *y* et les pronoms relatifs. Vogel *et al.* (2011) ont mené une étude similaire sur l'enseignement de dix structures linguistiques selon les approches déductive et inductive afin de savoir laquelle était davantage efficace. Parmi les dix structures se trouvaient l'utilisation de *c'est* et de *il est*, le gérondif, et l'utilisation du subjonctif et de l'indicatif dans des expressions de désir et de préférence (p. ex., choisir, parmi des choix de réponse, à quel temps on doit accorder le verbe à la suite de *j'aimerais que, je souhaiterais*, etc. (Vogel *et al.*; 2011, 377-378). Les participants,

des étudiants universitaires de niveau intermédiaire, ont été soumis à différentes approches (inductive ou déductive); l'approche inductive s'est révélée être la plus efficace.

D'autres chercheurs n'ont pas obtenu de résultats qui marqueraient davantage l'efficacité d'une approche. Shaffer (1989) a étudié l'enseignement du FLS et de l'espagnol langue seconde pour tester les approches inductive et déductive. Elle s'est concentrée sur quatre notions, dont l'imparfait et le subjonctif. Son étude, menée auprès de 319 apprenants âgés de 13 à 18 ans, n'a pas permis de démontrer l'efficacité de l'une ou l'autre des approches par manque de résultats significatifs. Ainsi, les participants de l'étude de Shaffer (1989) ne se sont améliorés de manière significative dans aucune des deux approches. La chercheuse ne peut donc clamer l'efficacité de l'une ou de l'autre des approches. Jean et Simard (2013), dans une étude dont l'objectif principal était de découvrir s'il existait une corrélation entre la préférence des étudiants et leurs résultats en lien avec les deux approches, ont démontré statistiquement que les deux méthodes s'équivalaient dans le cas de l'enseignement de déterminants et de pronoms compléments en français avec des participants anglophones du premier cycle du secondaire, même s'il ne s'agissait pas du but premier de leur étude.

Une des raisons pour lesquelles les résultats ne convergent pas vers une des deux approches peut s'expliquer par les différences des approches. En effet, bien que les deux approches soient fondamentalement distinctes lors de la mise en œuvre, les méthodes d'utilisation de celles-ci dans les recherches demeurent non définies, non précises et non formelles. Ellis (2008) atteste que plusieurs études ayant utilisé ces deux approches n'ont pas toutes utilisé la même démarche d'application de ces dernières. Il cite, entre autres, Seliger (1975), qui a étudié les effets de présenter les informations métalinguistiques avant et après des activités pratiques en comparaison à Robinson (1996), qui a comparé les effets lorsque l'on donne une règle aux

étudiants ou lorsque l'on les laisse la deviner. En observant ces études, Ellis (2008) affirme :

« Malheureusement, ces deux types d'instructions ont été opérationnalisés de manière très différente, rendant les comparaisons des résultats difficiles. » (Ellis, 2008, p. 882; traduction libre)

Il nous apparaît également possible que ces conclusions contraires soient notamment dues au fait que chaque recherche se soit concentrée sur des notions linguistiques distinctes. Ellis (2006), mentionne à cet effet :

« Il est probable que plusieurs variables contribuent à l'efficacité d'une approche dont l'apprenant bénéficie, incluant la structure cible de l'enseignement et l'aptitude de l'apprenant à analyser la grammaire. » (Ellis, 2006, p. 98; traduction libre).

Ainsi, il s'avère probable que l'absence de consensus sur la meilleure approche soit dû au fait que chaque étude se soit concentrée sur des aspects différents de la grammaire et que l'efficacité des approches soit liée, du moins partiellement, à la notion linguistique visée. Ainsi, selon les résultats obtenus, pour l'enseignement des pronoms compléments directs, il s'avère plus efficace d'utiliser l'approche déductive (Erlam, 2003) tandis que, pour l'enseignement de plusieurs pronoms relatifs, l'approche inductive est plus efficace (Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011).

La présente recherche visera donc à mettre en lumière laquelle de l'approche inductive et de l'approche déductive s'avère plus efficace chez des apprenants anglophones de 16 ou de 17 ans en fonction d'une notion linguistique particulière. Nous nous concentrerons sur l'enseignement de la distinction entre le passé composé (PC) et l'imparfait (IMP). Nous avons opté pour la distinction de ces deux temps de verbe puisqu'il s'agit d'une grande difficulté pour les apprenants anglophones et pour leurs enseignants étant donné que la distinction perfectif-imperfectif n'existe pas en anglais et, qu'ainsi, aucun transfert n'est possible (Izquierdo et Collins, 2008). En effet, Izquierdo et Collins (2008) ont démontré que les deux temps du passé en

anglais, le *past progressive* et le *simple past*, peuvent référer à la fois à l'imparfait et au passé composé. Izquierdo et Collins (2008) illustrent cette confusion avec les phrases suivantes :

Pendant l'été, j'ai planté des fraises. During the summer, I planted strawberries.

Pendant l'été, je plantais des fraises. During the summer, I planted strawberries.

Évidemment, cette unique utilisation d'un temps de verbe dans leur langue maternelle confond les apprenants. De ce fait, l'apparition d'un nouveau temps de verbe au passé – le passé composé – ajoute une difficulté supplémentaire. À cet effet, Macaro et Graham (2008) se sont intéressés au développement de l'utilisation du passé composé chez 30 anglophones de niveau intermédiaire faible. Leurs participants ont dû créer deux histoires au passé composé à partir d'images. La première rédaction a été produite au début de l'étude et la seconde a été réalisée six mois plus tard. À la suite de la correction de ces deux écrits, Macaro et Graham (2008) ont pu constater que l'auxiliaire tenait un rôle crucial dans l'acquisition du passé composé et que l'acquisition de l'auxiliaire se produisait en cinq stades : le stade de base, où aucun auxiliaire n'est utilisé; le stade pré-auxiliaire, où quelques auxiliaires sont utilisés très rarement; le stade du développement de l'auxiliaire, où ils sont utilisés moins de 50 % du temps; le stade de l'auxiliaire fixe, où l'on les utilise la majorité du temps; et le stade du passé composé acquis, où les apprenants utilisent toujours bien les auxiliaires, sauf en cas de structures très complexes. À travers les rédactions, Macaro et Graham (2008) ont constaté que les apprenants liaient l'auxiliaire au sujet davantage qu'au participe passé. Par exemple :

Les enfants ont fatigué Jack.

Selon Macaro et Graham (2008), dans un exemple comme celui-ci, les apprenants créeraient souvent un lien entre *les enfants* et *ont*, et entre *fatigué* et *Jack*.

Il faudra du temps aux apprenants avant de saisir que l'auxiliaire et le participe passé forment un tout. Ainsi, pour les anglophones, non seulement doivent-ils saisir les différences sémantiques aspectuelles complexes des deux temps de verbe (Andersen, 1991; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007), mais, en plus, ils doivent comprendre comment construire un auxiliaire, notion difficile pour les anglophones (Macaro et Graham, 2008; Izquierdo et Collins, 2008). Selon Stockwell, Bowen et Martin (1965), qui ont créé une échelle des difficultés en acquisition des langues secondes, cette nouvelle présence représente une des cinq difficultés dans l'acquisition d'une langue seconde. Malgré que l'on connaisse globalement comment l'acquisition des temps de verbe du passé se produit (Andersen, 1991), peu a été fait en ce qui concerne son enseignement. Certes, certains chercheurs suggèrent des approches visant l'enseignement de la distinction IMP/PC (p. ex., Abrate, 1983; Dansereau, 1987; Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995) et certaines études expérimentales ont été menées (p. ex., Harley, 1989; Fahmy, 2007), mais aucune ne visait spécifiquement la comparaison entre une approche inductive et une approche déductive.

Cette recherche s'avère donc pertinente pour deux raisons principales. D'abord, puisqu'elle mettra en lumière les résultats de deux approches testées dans une étude quasi-expérimentale quant à l'enseignement de la distinction sémantique de l'IMP et du PC. Tel que démontré, les recherches sur les méthodes d'enseignement de l'IMP et du PC demeurent manquantes et nous jugeons primordial d'en effectuer une afin de nourrir l'enseignement de cette notion complexe pour les apprenants anglophones. Ensuite, puisqu'elle permettra une étude supplémentaire sur les approches inductive et déductive et, plus particulièrement, sur une notion définie et avec des participants d'un âge précis, cela permettra d'enrichir les connaissances actuelles en élargissant le portait qu'ont dressé les études déjà menées.

Cette recherche comprend un objectif principal : discerner spécifiquement quelle approche – déductive ou inductive – permet un meilleur apprentissage de la

distinction de l'imparfait et de celle du passé composé à l'écrit en FLS chez des adolescents anglophones de niveau intermédiaire faible. L'apprentissage est mesuré par des tâches (rédaction et test de closure) qui ont été effectuées avant et après le traitement expérimental.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se divisera en cinq sections. La première partie (2.1) abordera exhaustivement les concepts d'*approche déductive* et d'*approche inductive*. La suivante (2.2) définira le modèle PACE, modèle utilisé dans la présente étude pour mettre en œuvre l'approche inductive. La troisième section (2.3) présentera les notions d'imparfait et de passé composé alors que la quatrième sera qualifiée de *Recension des écrits* (2.4) et portera sur des études empiriques. Finalement, nous clorons ce chapitre par les questions et hypothèses de recherche (2.5).

2.1 L'approche déductive et l'approche inductive

Cette section permettra de définir et d'opérationnaliser ce qui est entendu par *approche déductive* et *approche inductive* (2.1.1). Nous démontrerons ensuite comment ces approches sont mises en œuvre en contexte réel d'apprentissage (2.1.2). Finalement, nous présenterons les avantages (2.1.3) et les désavantages (2.1.4) de chacune des approches.

2.1.1 L'approche déductive et l'approche inductive : définitions

L'expérimentation de ce mémoire de maîtrise vise principalement à comparer l'efficacité de deux approches d'enseignement : l'approche déductive et l'approche inductive. La prochaine sous-section aura pour but de définir ces deux concepts selon les définitions offertes dans la littérature et établies par divers chercheurs ayant eux-mêmes expérimenté l'une ou l'autre – ou encore les deux – approches dans une de leurs études. Nous présenterons d'abord l'approche déductive (2.1.1.1) et ensuite l'approche inductive (2.1.1.2).

2.1.1.1 Approche déductive

L'approche déductive est caractérisée selon plusieurs par la présentation explicite, par l'enseignant, de la règle de la notion qu'il enseigne aux apprenants (p. ex., Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Jean et Simard, 2013; Ellis et Shintani, 2014).

Ellis (2008) définit l'instruction déductive comme une instruction qui « implique que l'on pourvoit aux étudiants une règle explicite qu'ils pratiquent ensuite d'une manière ou d'une autre » (Ellis, 2008, p. 959, traduction libre). Ainsi, la règle devrait être présentée dès le début de la leçon, ce sur quoi un grand nombre de chercheurs s'entendent (p. ex., Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Jean et Simard, 2013).

Ainsi, l'enseignement déductif se focalise sur la structure et les règles (Haight *et al.*, 2007). L'attention des étudiants étant dirigée vers l'étude d'une notion, ces derniers savent qu'ils travaillent une règle précise. Ce faisant, l'approche déductive est considérée comme un enseignement explicite de la langue (Jean et Simard, 2013). Les règles présentées lors d'un enseignement déductif doivent s'avérer pédagogiques et non descriptives (Ellis et Shintani, 2014), c'est-à-dire qu'elles doivent être adaptées aux étudiants en fonction de divers critères. Swan (1994) a en proposé six, les présentant comme les critères idéaux d'une règle pédagogique. Ellis et Shintani les ont repris en 2014 :

1. La vérité : les règles devraient pouvoir être utilisées dans la vraie vie;
 2. Les limites : les limites d'une règle devraient être clairement présentées;
 3. La clarté : il ne devrait y avoir aucune ambiguïté et les différences terminologiques devraient être évitées;
 4. La simplicité : les règles devraient être suffisamment simples pour que les apprenants puissent les comprendre;
 5. La parcimonie conceptuelle : l'explication de la règle devrait inclure des concepts familiers à l'apprenant;
 6. La pertinence : une règle devrait uniquement contenir les informations utiles aux apprenants.
- (Ellis et Shintani, 2014, p. 86, traduction libre)

Ainsi, bien que les règles soient expliquées en détail par l'enseignant, celles-ci devraient idéalement répondre aux plus de critères possible afin de favoriser l'apprentissage.

En somme, l'approche déductive se caractérise généralement par l'explication de la règle (règle pédagogique) par l'enseignant dès le début de l'enseignement de la notion (p. ex., Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Jean et Simard, 2013). Comme il y a consensus sur cette caractéristique, c'est de cette façon que sera opérationnalisée l'approche déductive dans notre étude.

Maintenant que l'approche déductive a été présentée selon les définitions de la littérature, nous décrirons la seconde approche utilisée dans notre étude, soit l'approche inductive.

2.1.1.2. Approche inductive

L'approche inductive se distingue de l'approche déductive puisqu'elle vise à faire découvrir une règle : l'enseignant ne présente jamais la notion de manière explicite dès le début du cours (Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011). Or, même si l'apprenant doit comprendre lui-même la règle, rien n'empêche l'enseignant de l'aider, bien au contraire (p. ex., Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011). En effet, l'enseignant doit aider l'apprenant à découvrir la règle à l'aide de stratégies variées, comme la rétroaction, la présentation d'exemples précis dans lesquels se retrouve la structure à analyser, des questions dirigées de l'enseignant, etc. (p. ex., Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011).

L'enseignement inductif inclut presque toujours une *consciousness-raising task*, c'est-à-dire une tâche avec prise de conscience (traduction libre). Cette tâche représente une activité pédagogique visant à ce que l'apprenant comprenne une règle par lui-même à l'aide d'exemples, d'exercices ou de tout autre matériel préalablement fourni par l'enseignant (Ellis et Shintani, 2014)

Alors que certains qualifient l'approche inductive comme un enseignement implicite-inductif (Norris et Ortega, 2000), pour la majorité, il semblerait plutôt que cette approche soit explicite (p. ex., Jean et Simard 2013; Ellis, 2008). En effet, selon

Ellis (2008), on peut considérer explicite une approche où une règle doit être comprise à partir d'exemples, ce que l'on retrouve dans la majorité des recherches étudiant cette approche (p. ex., Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Fahmy, 2008).

Ainsi, un grand nombre de chercheurs s'entendent pour définir l'approche inductive comme une approche explicite (l'apprenant est conscient de la notion étudiée) où la règle ne doit jamais être verbalisée par l'enseignant (p. ex., Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Ellis et Shintani, 2014). Nous retiendrons donc ces critères pour opérationnaliser l'approche inductive qui sera mise en place dans le cadre de cette recherche.

Si un certain consensus existe quant à la définition de l'approche inductive, tous ne sont pas en accord sur le moyen de la rendre concrète en salle de classe. Nous développerons davantage cet aspect dans la section 2.1.2.2 *Mise en œuvre de l'approche inductive*.

Maintenant que les définitions conceptuelles liées à ces deux approches ont été présentées, observons comment les mettre en œuvre dans un contexte d'enseignement.

2.1.2 Mise en œuvre des approches

Cette section présentera les différentes façons de convertir les deux concepts théoriques précédemment définis en séquences concrètes d'enseignement. Nous nous pencherons d'abord sur l'approche déductive (2.1.2.1) et poursuivrons avec l'approche inductive (2.1.2.2).

2.1.2.1 Mise en œuvre de l'approche déductive

Tel que mentionné précédemment, l'approche déductive se caractérise par un enseignement concret d'une règle par le professeur dès le début de la notion.

Toutefois, la suite d'un enseignement déductif peut différer selon les enseignants. Jean et Simard (2013) expliquent que l'approche déductive peut se caractériser par la séquence P.-P.-P., c'est à-dire *Présentation-Pratique-Production*. Elles expliquent qu'il s'agit de diverses variations de l'approche déductive :

« À une extrémité du continuum, une première option serait de présenter la règle, et d'ensuite la pratiquer avec des *drill exercices*. À l'autre extrémité du continuum, une autre option serait de présenter un texte à l'oral ou à l'écrit, dans lequel se retrouve à une certaine fréquence la règle mise en valeur (surlignée, soulignée, etc.). La règle serait ensuite présentée et pratiquée selon différents types d'exercices et d'activités centrées sur le sens, se terminant souvent par une tâche communicative de production libre. Entre ces deux extrémités, on pourrait retrouver une séquence dans laquelle la règle est présentée, ensuite pratiquée dans des exercices, s'en suivent de la lecture ou de l'écoute de textes avec différents degrés d'authenticité dans lesquels la règle se retrouve ». (Jean et Simard, 2013, p. 2; traduction libre)

Ainsi, si la mise en œuvre de l'approche déductive s'amorce généralement avec un enseignement de la notion par l'enseignant (p. ex., Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011), ce dernier peut poursuivre l'enseignement de la notion de diverses façons (exercices écrits, tâches orales, productions libres, etc.), celles-ci ne poursuivant pas un cheminement identique dans tous les cas (p. ex., Jean et Simard, 2013). Par exemple, Erlam (2003) a fait faire des exercices de réécriture à ses participants; contrairement à elle, Vogel *et al.* (2011) ont choisi de faire oralement des exercices troués, en grand groupe. Voyons maintenant comment différents chercheurs mettent en œuvre le concept d'*approche inductive*.

2.1.2.2. Mise en œuvre de l'approche inductive

Tel que mentionné précédemment, l'application d'une approche inductive implique que l'enseignant ne peut en aucun cas expliquer la règle et doit toujours encourager les étudiants à l'expliquer et à en discuter. L'approche inductive ne propose pas de cheminement telle l'approche déductive (présentation de la règle, séquence P.-P.-P.). Afin de parvenir à l'élaboration de la règle par les apprenants,

plusieurs chercheurs ont tenté différentes approches. À notre connaissance, depuis la recherche d'Erlam (2003), quatre études utilisant l'approche inductive ont été menées : Jean et Simard (2013); Fahmy (2007); Haight *et al.* (2007); et Vogel *et al.* (2011). Dans leur étude, Jean et Simard (2013) ont demandé aux participants de lire un texte dans lequel la notion étudiée était surlignée et d'en déduire la règle. Il n'en a pas été de même pour les trois autres études. En effet, pour la recherche de Fahmy (2007), cette dernière a choisi d'utiliser le modèle PACE – modèle possible pour une instruction inductive. Ce modèle consiste à rechercher la règle dans un texte (conte, légende, etc.), celle-ci étant utilisée dans des contextes permettant plus facilement l'élaboration de la règle (Adair-Hauck et Donato, 2002). Dans l'étude de Fahmy (2007), l'enseignante faisait lire un texte aux étudiants, leur posait ensuite des questions afin qu'ils analysent la notion en question de même que le sens du texte et, finalement, des exercices suivaient. Il s'agissait de la même procédure pour l'étude de Haight *et al.*, (2007) et de Vogel *et al.* (2011), utilisant également le modèle PACE. Dans leur recherche, les apprenants devaient conclure des règles à partir d'exemples précis. Le modèle PACE représente un des moyens d'enseigner une notion de manière inductive; comme il a été choisi dans trois des quatre études récentes sur l'approche inductive, nous avons choisi de l'utiliser dans notre recherche. Il sera davantage question de ce modèle dans la section 2.3 *Le modèle PACE*.

En somme, pour l'approche inductive, l'apprenant doit deviner une règle grâce à une ou plusieurs stratégies de l'enseignant (p. ex., Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Ellis et Shintani, 2014). Ce dernier a comme rôle de guider ses étudiants à travers cette découverte. La manière de parvenir à la découverte de la règle varie généralement, mais le modèle PACE représente un moyen reconnu utilisé dans plusieurs études.

Les modèles déductif et inductif ont été présentés de manières théorique et pratique grâce aux recherches qui les ont étudiés, observons maintenant les avantages découlant des deux approches.

2.1.3 Avantages

Maintenant que les approches ont été définies sous des angles théorique et pratique, nous exposerons les différents avantages découlant des deux approches. Nous débuterons par l'approche déductive (2.1.3.1) et enchaînerons avec l'approche inductive (2.1.3.2).

2.1.3.1 Avantages de l'approche déductive

L'approche déductive serait à privilégier dans diverses situations. D'abord, cette approche s'avérerait plus bénéfique lors de l'enseignement d'une notion totalement inconnue des apprenants (Gower et Walter, 1983; Ellis et Shintani, 2014). Cela peut s'expliquer par le fait que, dans une telle situation, l'enseignant évite de perdre du temps sur une notion que les apprenants ne pourraient possiblement pas deviner. Puisqu'ils ne seraient pas encore aptes à trouver l'explication de la notion par eux-mêmes, il nous apparaît logique qu'il leur soit plus bénéfique qu'on la leur explique. Les explications de l'enseignant peuvent également leur épargner des frustrations qu'ils auraient pu ressentir en ne comprenant pas la règle ou en étant incapable d'en conclure la base (Ellis et Shintani, 2014). Mentionnons également que, pour beaucoup d'apprenants, une salle de classe se limite à recevoir une information du professeur et à ensuite l'analyser (Ellis et Shintani, 2014). Dans ces cas, que la notion soit totalement inconnue ou pas, il peut être possible pour un apprenant de mieux performer s'il est familier avec la manière de procéder

De plus, ce type d'enseignement, qui utilise des explications métalinguistiques, favoriserait les étudiants de niveau débutant-intermédiaire (Mohamed, 2001, cité dans Ellis et Shintani, 2014). Cette situation favoriserait ces étudiants plus faibles qui sont possiblement déjà en situation de surcharge cognitive. En effet, il est reconnu que les étudiants qui se retrouvent dans les premiers stades de l'acquisition d'une L2 peuvent éprouver une surcharge cognitive dû à toutes les nouveautés (vocabulaire, syntaxe, grammaire, etc.) à analyser, à apprendre, à intégrer,

etc. Comme de nombreux processus liés à l'apprentissage ne sont pas encore automatiques, les apprenants subissent une surcharge cognitive (McLaughlin, 1990). Ainsi, comme ces étudiants ne sont pas encore assez avancés dans leur L2 pour automatiser leurs connaissances (McLaughlin, 1990), ce serait sans doute trop leur demander de deviner une règle : ils subiraient une surcharge cognitive supplémentaire liée à la recherche de cette règle. L'approche déductive peut donc s'avérer bénéfique pour eux, car en leur donnant déjà les informations nécessaires, ils peuvent éviter une surcharge cognitive. Cette approche peut alors les rendre efficaces dans leur apprentissage.

Bien que, selon certains, l'approche déductive semble passive (voir section 2.1.4.1 *Désavantages de l'approche déductive*), Erlam (2003) tente de démontrer le contraire grâce à la théorie du *Cognitive Code*. Selon cette théorie, pour que l'apprenant soit cognitivement actif, des exercices doivent être utilisés pour enseigner les concepts grammaticaux, une explication déductive doit être offerte aux apprenants et des concepts linguistiques doivent être pratiqués dès le début du cours (p. ex., Chastain et Woerdehoff, 1968; Erlam, 2003). Il faut donc des activités « qui incluent du temps afin que les étudiants puissent penser et mettre en application les règles qu'ils viennent d'apprendre de manière explicite » (Erlam, 2003, p. 246, traduction libre). Ainsi, selon cette théorie, les apprenants ne jouent pas qu'un rôle passif, mais sont actifs cognitivement dans l'apprentissage de la L2. Erlam (2003) soutient cette théorie et l'a testée dans son étude de 2003. Lors de celle-ci, la chercheuse a réussi à démontrer l'efficacité supérieure de l'approche déductive par rapport à l'approche inductive en utilisant, entre autres, la théorie du *Cognitive Code*. Ainsi, bien que l'approche déductive semble proposer un rôle plus passif aux étudiants lors de la présentation de la règle, elle peut leur en offrir un beaucoup plus actif lors des deux autres phases de la séquence P.-P.-P. (c'est-à-dire les phases *Pratique* et *Production*).

Finalement, notons également que les manuels de grammaire semblent privilégier cette approche, puisqu'Ellis (2014) a observé que, sur sept grammaires répertoriées, cinq d'entre elles favorisent ce type d'enseignement.

Maintenant que les avantages de l'approche déductive ont été présentés, passons aux avantages de l'approche inductive

2.1.3.2 Avantages de l'approche inductive

Si l'approche déductive présente des avantages, il en va de même pour l'approche inductive. En effet, cette dernière s'avèrerait davantage efficace lorsque le sujet étudié serait déjà familier aux apprenants (Gower et Walters, 1983; Ellis et Shintani, 2014). En effet, selon Ellis (2014), si la notion n'a jamais été étudiée ou même remarquée, une approche inductive pourrait être source de confusion et de frustration, mais si la notion est un peu familière, l'apprenant devrait – avec les connaissances acquises, son sens de l'observation et les stratégies de l'enseignant – pouvoir parvenir à en extraire des généralisations. Ce faisant, ses connaissances seraient davantage significatives et utilisables, en plus de favoriser la mémorisation (Ellis et Shintani, 2014). Ces avantages découlent du fait que l'approche inductive demande un travail davantage actif à l'apprenant puisque ce dernier doit deviner une règle grâce à une ou plusieurs stratégies de son enseignant (p. ex., Jean et Simard, 2013; Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Ellis et Shintani, 2014).

Cependant, bien que l'approche inductive possède plusieurs atouts, elle démontre également, comme l'approche déductive, certaines faiblesses. Les désavantages des deux approches sont présentés dans la section suivante.

2.1.4 Désavantages

Cette dernière sous-section abordant les approches déductive et inductive vise à en présenter les désavantages. Nous aborderons d'abord ceux de l'approche déductive (2.1.4.1) et terminerons avec ceux de l'approche inductive (2.1.4.1).

2.1.4.1 Désavantages de l'approche déductive

Malgré certains atouts, l'approche déductive comporte également de possibles désavantages. Ellis (2014) explique que l'enseignement déductif offre un rôle plus passif aux étudiants qui, en écoutant des explications, ne sont pas très actifs dans le processus d'apprentissage. Comme cela a été présenté dans la section 2.1.3.1 *Avantages de l'approche déductive*, tous les chercheurs ne s'entendent pas sur ce point (p. ex. Erlam, 2003).

Outre l'aspect davantage passif de l'approche déductive, certaines explications grammaticales s'avèrent parfois cognitivement éprouvantes. Ce faisant, il est possible qu'elles démotivent certains apprenants (Ellis et Shintani, 2014).

De plus, comme l'approche déductive peut véhiculer l'idée selon laquelle connaître les règles d'une langue équivaut à connaître la langue (Ellis et Shintani, 2014), il pourrait s'avérer moins intéressant pour les apprenants de pratiquer la langue en contexte normal de production et ces derniers pourraient moins bien maîtriser la L2 qu'ils tentent d'apprendre.

Ainsi, l'approche déductive comporte certains désavantages. Il en va de même pour l'approche inductive. La prochaine section en fera état.

2.1.4.2 Désavantages de l'approche inductive

L'approche inductive présente trois désavantages généraux. D'abord, cette approche demande beaucoup de temps à l'enseignant qui doit préparer du matériel comportant la règle dans des contextes parfaits, faciles à repérer; mais elle demande également du temps à l'apprenant (Ellis et Shintani, 2014). En effet, ce dernier doit rechercher la règle et cela demande en général plus de temps que lorsqu'il se la fait expliquer par son enseignant. Ensuite, cette approche, moins traditionnelle, peut frustrer certains étudiants habitués à l'approche déductive (Ellis et Shintani, 2014); ces derniers peuvent ne pas être familiers avec cette méthode et préférer celle qu'ils

connaissent généralement davantage. Finalement, le fait de supposer la règle peut mener à une méconnaissance de cette dernière (Ellis et Shintani, 2014); en effet, bien que l'enseignant guide ses étudiants dans la découverte de la règle, il se peut que ces derniers se méprennent lors de la découverte et associent cette incompréhension à la règle.

On remarque également que les manuels de grammaire favorisent moins l'approche inductive; en effet, selon Ellis et Shintani (2014), qui a analysé sept grammaires quant à leur contenu inductif et déductif, seulement deux d'entre elles préfèrent l'approche inductive. Ellis (2014) note également que cette approche est davantage utilisée en début de leçon, lorsqu'il s'agit d'entrée en matière.

Pour consulter la liste des avantages et des désavantages des deux approches de manière synthétique, voir le Tableau 1.

Tableau 1 : Présentations déductive et inductive

Présentation déductive	Présentation inductive
Avantages	
<ul style="list-style-type: none"> • C'est un moyen facile et rapide d'enseigner la règle aux apprenants. • Elle respecte l'intelligence et la maturité des apprenants, spécialement les adultes. • Elle confirme plusieurs attentes des étudiants sur l'apprentissage en classe, particulièrement celles des apprenants adultes qui veulent savoir «ce qu'ils étudient». • Elle fait gagner du temps (expliquer des règles est généralement plus rapide que tenter de les deviner. Le temps en classe peut être utilisé pour plus de pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • La découverte des règles par les apprenants mène probablement à plus de «connaissances significatives, mémorables et utilisables» (Thornbury, 1999:54) • Elle implique un traitement plus en profondeur qui aide la mémoire. • Elle encourage l'engagement actif des apprenants dans l'apprentissage de la grammaire. • Elle permet plus de défis que simplement recevoir une explication. • Elle peut être faite en collaboration avec toute la classe. • Comprendre la règle par soi-même peut encourager l'autonomie de l'apprenant. • Les apprenants développent les compétences nécessaires pour analyser la langue. • Une approche basée sur la découverte permet aux apprenant de reconnaître que la grammaire est «plus que conventionnelle que logique» (Ellis, 2002b: 165)
Inconvénients	
<ul style="list-style-type: none"> • Des explications grammaticales ont tendance à se faire avec un enseignant devant la classe et à moins impliquer activement les apprenants. • Des explications grammaticales peuvent être exigeantes d'un point de vue cognitif pour les jeunes apprenants. • Commencer avec des explications grammaticales peut démotiver les apprenants. • Elle mène à la croyance qu'apprendre une langue ne demande que de connaître les règles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Temps demandé : cela prend du temps qui pourrait être utilisé pour pratiquer. • Les règles supposées peuvent confondre les apprenants quant à la règle. • Elle demande beaucoup de préparation à l'enseignant. • Elle peut fâcher les apprenants habitués à un enseignement déductif.

Modifié avec l'autorisation de Taylor & Francis Books, 2014, p. 85. (Source : *Table 4.2 Deductive and inductive presentation*. From Ellis, R. et N. Shintani (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. New York, Routledge, p. 85 (traduction libre)).

En somme, à la lumière des sections précédentes définissant l'approche déductive, nous retenons que cette approche permet un enseignement effectué par l'enseignant dès le début de la leçon (p. ex., Erlam, 2003; Haight *et al.*, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Jean et Simard, 2013). La suite de la leçon peut varier, mais demeure tout de même fidèle à la séquence P.-P.-P. (p. ex., Jean et Simard, 2013). Cette suite permet d'ailleurs une participation active de l'étudiant selon le *Cognitive Code* (Erlam, 2003). Cette approche comprend plusieurs avantages dont, entre autres, la possibilité d'être particulièrement efficace lors de notions totalement inconnues (Gower et Walter, 1983; Ellis et Shintani, 2014) en plus d'aider davantage les étudiants de niveaux moins avancés (Mohamed, 2001, cité dans Ellis 2014) et de gagner du temps en classe (Ellis 2014).

En ce qui concerne l'approche inductive, nous retenons qu'il s'agit d'une instruction lors de laquelle les apprenants doivent deviner la règle; celle-ci ne peut être énoncée et expliquée par l'enseignant. Afin de parvenir à cette découverte, l'enseignant doit guider l'apprenant à l'aide de stratégies (textes, exemples, questions, etc.). Un des avantages de cette approche est le rôle très actif qu'elle concède aux apprenants, leur permettant d'obtenir des connaissances plus significatives et qu'ils mémoriseront plus facilement. Cependant, cette approche demande beaucoup de temps et peut causer certaines frustrations. Nous retenons également qu'un des moyens d'enseigner selon l'approche inductive est d'utiliser le modèle PACE, modèle qui vise à faire deviner la règle aux apprenants à partir d'un texte. Il s'agit du modèle que nous avons choisi d'utiliser dans cette recherche pour tester l'approche inductive. La prochaine section vise d'ailleurs à la décrire et à le présenter.

2.2 Le modèle PACE

Le modèle PACE est une « stratégie qui utilise des techniques de l'approche inductive afin de focaliser l'attention de l'étudiant sur la structure d'une règle à travers une série de questions guidées » (Haight *et al.*, 2007, p. 289, traduction libre). Plusieurs études mentionnées préalablement (p. ex., Fahmy, 2007; Vogel *et al.*, 2011; Haight *et al.*, 2007) ont utilisé ce modèle pour appliquer l'approche inductive. Adair-Hauck et Donato (2002), instigateurs du modèle PACE, décrivent celui-ci comme une approche qui se base sur la lecture pour comprendre une règle. Ce modèle implique un travail actif de l'apprenant, un rôle de guide pour l'enseignant et une histoire qui doit répondre à cinq critères : temps et paramètres, personnages avec une personnalité, un problème majeur, des tentatives de résolution de problème avec des résultats qui se produisent à un point culminant, un dénouement rapide et une fin (Adair-Hauck et Donato, 2002). Ce modèle présente en premier lieu le sens et en second lieu la forme.

Le nom anglais du modèle, PACE, forme en fait l'acronyme qui décrit les concepts fondamentaux du modèle : P pour *presentation*, A pour *attention*, C pour *co-construction* et E pour *extension*. En français, les quatre concepts conservent leur terme anglais (*présentation*, *attention*, *co-construction*), sauf *extension* qui devient *formatage* (traduction libre de *extension*). Voici les quatre phases du modèle selon Adair-Hauck et Donato (2002) :

- I. **Présentation** : Cette section est la plus longue. L'enseignant doit s'assurer de mettre en contexte les étudiants avec quelques activités de préécoute ou quelques activités de style préhistoire (traduction libre de *prestorytelling activities*), le but étant de créer une atmosphère dans laquelle l'enseignant et les apprenants concentrent leur attention uniquement sur le sens de l'histoire.

- II. Attention : Cette section est la plus courte; elle peut même durer moins de cinq minutes. L'enseignant doit amener les étudiants à se concentrer sur la notion cible. Pour ce faire, il peut, par exemple, simplement encadrer les mots qui représentent la notion étudiée afin que les étudiants y portent attention. À cette étape, on ne se concentre toujours pas sur la forme de la notion. On tente simplement de remarquer cette dernière.
- III. Co-construction : Pour la co-construction, les étudiants et l'enseignant travaillent ensemble. L'enseignant doit guider les apprenants à l'aide de ses questions, mais également grâce aux leurs. Il peut leur en poser et, selon la classe, leur demander de répondre en équipe de deux, individuellement ou faire le tout en grand groupe. Il est cependant important de revenir en grand groupe à la fin pour partager les connaissances. Le but de cette étape est de deviner la règle de la notion visée et de bien saisir son concept sans que l'enseignant ne le dise explicitement.
- IV. Formatage : Le formatage représente n'importe quelle activité qui travaille le sens de la notion. Il peut s'agir de jeux de société, de théâtre, d'exercices en équipe, d'écriture d'un texte, etc. On tente alors de consolider les acquis.

Maintenant que les lignes directrices de l'approche ont été présentées, nous nous pencherons sur les notions visées dans ce dans ce mémoire de maîtrise, soit l'imparfait de l'indicatif et le passé composé de l'indicatif.

2.3. L'imparfait et le passé composé de l'indicatif

L'imparfait (IMP) et le passé composé (PC) de l'indicatif représentent des temps difficiles à comprendre et à acquérir pour plusieurs apprenants, dont les anglophones (Izquierdo et Collins, 2008). Cette difficulté provient, entre autres, de l'absence d'équivalences entre ces temps du passé dans la langue anglaise, langue

maternelle des apprenants, ne permettant ainsi aucun transfert entre les deux langues. Non seulement la distinction sémantique des verbes s'avère complexe pour les apprenants anglophones (p. ex., Andersen, 1991; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007), mais la forme de ces temps de verbe – particulièrement le PC – s'avère également ardue (p. ex., Macaro et Graham, 2008).

Dans cette section, nous décrirons d'abord l'IMP et le PC exhaustivement (2.3.1); nous tirerons nos définitions de grammaires descriptives et explicatives. Nous poursuivrons en exposant les différentes valeurs de l'IMP et du PC d'une manière plus pédagogique (2.3.2); les descriptions de cette section seront tirées de grammaire de FLS, de manuels de FLS et de grammaires pédagogiques, et représenteront celles que nous avons choisies d'utiliser pour l'expérimentation de la présente recherche. Finalement, nous présenterons les difficultés d'acquisition de l'IMP et du PC chez les apprenants anglophones en lien avec ces descriptions (2.3.3).

2.3.1 Imparfait et passé composé : description

Cette section dévoile de manière exhaustive les différents sens et diverses utilisations de l'imparfait et du passé composé en français. Cette section vise à mettre en lumière toutes les valeurs de ces temps de verbe; évidemment, la théorie présentée ici ne correspond pas à celle qui a été offerte aux apprenants anglophones de FLS lors de l'expérimentation de cette recherche. Cette théorie, à valeur pédagogique, sera présentée dans la section suivante.

L'imparfait de l'indicatif (IMP) présente quatre valeurs temporelles (Rigel *et al.*, 1994).

D'abord, l'IMP peut être de nature narrative. Dans ce cas, cette valeur souligne « un procès unique, plus ou moins court. Cet effet est surtout sensible avec des verbes perfectifs » (Riegel *et al.*, 1994, p. 307). Il est possible de constater sa valeur narrative dans l'exemple suivant tiré de la *Grammaire méthodique du français* (1994) : *Le 1er septembre 1939, les troupes allemandes envahissaient la Pologne.*

Ensuite, l'IMP s'utilise souvent avec le PC pour créer une narration. Dans ce contexte, son rôle devient davantage passif, puisqu'il introduit les éléments d'arrière-plan. Il s'utilise alors pour décrire et pour présenter les circonstances afin d'introduire le PC. Ses procès s'avèrent plus longs que ceux du PC puisque ces derniers s'insèrent dans ceux de l'IMP. Dans ce cas, on appelle cette valeur *imparfait descriptif et passé composé narratif* (Riegel *et al.*, 1994).

Un autre type d'IMP – qui possède une valeur temporelle similaire à l'IMP de narration – est l'*imparfait de perspective ou de rupture*. Riegel *et al.* (1994, p.308) le définissent comme un « fait postérieur au repère temporel indiqué » et donnent l'exemple : *Une semaine plus tard, Charles épousait Emma.*

Finalement, la quatrième et dernière valeur temporelle de l'IMP est l'*imparfait d'habitude*. Cette valeur reprend une action d'habitude, donc qui se répète et qui revient perpétuellement à un certain rythme. Par exemple, dans *Il lisait tous les soirs*, nous comprenons qu'il s'agit d'une habitude, d'un fait répétitif (Riegel *et al.*, 1994).

Ainsi donc, Riegel *et al.* (1994) définissent quatre valeurs temporelles à l'IMP : imparfait descriptif et passé composé narratif, imparfait narratif, imparfait de perspective ou de rupture, et l'imparfait d'habitude. Or, l'IMP présente une cinquième valeur. Cependant, celle-ci s'avère modale. Elle se retrouve dans un modèle conditionnel avec un *si* conditionnel (Riegel *et al.*, 1994). Dans ce cas, l'IMP peut représenter un fait possible, l'expression d'un souhait, la manifestation d'un regret ou la formulation d'une suggestion. Notons que l'IMP peut aussi marquer la politesse (par exemple : *Je me demandais si vous pouviez me prêter 5\$*). Dans ce cas, il atténue la demande afin de la masquer.

Le PC présente également différentes valeurs. D'abord, le PC représente un aspect accompli au moment de l'énonciation. Ce temps de verbe est un « état résultant de l'achèvement du procès, notamment avec les verbes perfectifs conjugués

avec *être* » (Riegel *et al.*, 1994, p. 302). Riegel *et al.* (1994) donnent l'exemple suivant : *Nous avons emporté de quoi faire du thé*. Dans cet exemple, il nous apparaît clair qu'au moment de l'énonciation, l'action d'emporter du thé est achevée.

Le PC exprime également une notion d'antériorité par rapport au présent puisque « ce qui est accompli au moment de l'énonciation [...] est inévitablement antérieur » (Riegel *et al.*, 1994, p. 302). L'exemple donné dans la *Grammaire méthodique du français* (1994) est le suivant : *Quand il a déjeuné, César fait la sieste*. Dans cet exemple, le PC a le sens de l'infinitif passé : *Après avoir déjeuné, César fait la sieste*.

Cependant, même si le PC fait généralement référence au passé, trois circonstances lui permettent de se référer au présent :

1. Lorsqu'un *si* hypothétique a un sens futur et souligne « l'achèvement du procès subordonné, antérieur au procès principal » (Riegel *et al.*, 1994, p. 302).

Par exemple : *Si vous n'avez pas encore eu d'enfants à 40 ans, il ne sera plus possible d'en avoir*.

2. Lorsqu'on fait référence à un futur plus ou moins proche.

Par exemple : *J'ai fini dans cinq minutes*.

3. Lorsqu'il s'agit d'une vérité générale, connue d'entre tous.

Par exemple : *N'aie pas peur : les araignées n'ont jamais mangé les humains*.

Finalement, dans les histoires, la narration des actions se fait généralement au PC. Celui-ci s'occupe des actions de premier plan, alors que l'IMP prend en charge les actions d'arrière-plan.

En résumé, l'IMP comporte quatre valeurs aspectuelles : imparfait descriptif (et passé composé narratif), imparfait narratif, imparfait de perspective ou de rupture, et imparfait d'habitude. En plus de ces quatre valeurs aspectuelles, l'IMP possède une valeur modale. Celle-ci se réfère à un fait possible, à l'expression d'un souhait, à la

manifestation d'un regret ou à la formulation d'une suggestion. Quant au PC, il comporte quatre valeurs : il représente un aspect accompli au moment de l'énonciation, il exprime une notion d'antériorité par rapport au présent, il peut se référer au présent, et il s'utilise pour la narration d'actions.

La description de ces deux temps de verbes est entièrement tirée de la *Grammaire méthodique du français* (1994), grammaire pour les locuteurs natifs du français. Évidemment, lors de l'expérimentation de la présente recherche, nous avons plutôt offert aux participants une description pédagogique des temps de verbe.

2.3.2 Imparfait et passé composé : définitions pédagogiques

Des explications pédagogiques ont été offertes aux participants de l'étude (du moins à ceux du groupe déductif), celles-ci s'avérant préférables lors de l'enseignement explicite de notions grammaticales (Ellis et Shintani, 2014). Afin de répondre le mieux possible aux six critères idéaux d'une règle (Swan, 1994; Ellis et Shintani, 2014); c'est-à-dire la vérité, les limites, la clarté, la simplicité, la parcimonie conceptuelle et la pertinence; nous nous sommes inspirés de différentes grammaires, cahiers d'exercices et ouvrages de référence (p. ex. Chartrand, Aubin, Blair et Simard, 1999; Garcia, 2007). De ceux-ci, nous avons déterminé les règles qui répondaient le plus aux critères d'une règle idéale et nous en sommes arrivés à quatre cas spécifiques d'utilisation de l'IMP et à deux cas spécifiques d'utilisation du PC.

Ainsi, l'IMP peut être utilisé dans quatre cas précis :

1. Pour marquer un fait qui se répète dans le passé, une habitude;

Par exemple : *Tous les jours jusqu'à ma retraite, je me levais à 6h, j'allais travailler, je revenais vers 17h puis j'allais au lit vers 22h.*

2. Pour décrire le cadre dans lequel l'histoire se déroule;

Par exemple : *Il y avait plusieurs personnes dans le parc : les enfants jouaient au ballon, plusieurs filles discutaient entre elles, des garçons jouaient au soccer, etc.*

3. Pour décrire des sentiments et des émotions;

Par exemple : *Je me sentais trahi, j'étais en colère contre lui.*

4. Pour offrir une impression de continuité.

Par exemple : *À l'école primaire, j'attendais l'autobus durant des heures.*

Contrairement à l'IMP, le PC ne peut s'utiliser que dans deux situations :

1. Pour marquer une action accomplie, achevée, terminée;

Par exemple : *Oui, Maman, j'ai brossé mes dents.*

2. Pour évoquer une action (ou une série d'actions) ponctuelle.

Par exemple : *À 18h, il est allé au centre commercial.*

Pour une présentation synthétique des différentes utilisations de l'IMP et du PC, voir le Tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : Règles de l'imparfait et du passé composé

IMPARFAIT	PASSÉ COMPOSÉ
Des habitudes au passé	Une action terminée
Des descriptions au passé	
Des sentiments, des émotions au passé	Une action claire et précise
Une impression de continuité	

De plus, certains marqueurs de temps s'utilisent généralement plus souvent avec l'un des deux temps qu'avec l'autre (Garcia, 2007). Garcia (2007) présente plusieurs marqueurs de temps qui s'utilisent majoritairement avec l'IMP (p. ex.

avant, des fois, jamais, souvent, etc.). Pour le passé composé, Garcia (2007) divise les marqueurs de temps en deux catégories : ceux qui permettent à l'histoire d'avancer et ceux qui font référence à un moment précis de l'histoire. La liste complète des marqueurs de temps que présente Garcia (2007) se trouve dans le Tableau 3.

Tableau 3 : Marqueurs de temps utilisés avec l'imparfait et le passé composé

IMPARFAIT	PASSÉ COMPOSÉ	
	Marqueurs qui font avancer l'histoire	Marqueurs qui font référence à un moment précis de l'histoire
<i>À ce moment-là</i> <i>Avant</i> <i>Des fois</i> <i>Jamais</i> <i>Souvent</i> <i>À cette époque-là</i> <i>D'habitude</i> <i>Habituellement</i> <i>Parfois</i> <i>Toujours</i> <i>Autrefois</i> <i>De temps en temps</i> <i>Jadis</i> <i>Quand</i> <i>Etc.</i>	<i>Avant ça</i> <i>Après ça</i> <i>Ensuite</i> <i>Puis</i> <i>Tout de suite après</i> <i>Enfin</i> <i>En terminant</i> <i>Pour finir</i> <i>À la fin</i> <i>Finalement</i> <i>À un moment donné</i> <i>Etc.</i>	<i>Hier</i> <i>Il y a x temps</i> <i>Le... juin... 20...</i> <i>En 1999</i> <i>Ce soir-là</i> <i>Un jour</i> <i>À 4h</i> <i>Etc.</i>

Ensuite, une autre façon de considérer l'IMP et le PC est avec les idées de plan. En effet, on peut considérer l'IMP comme l'arrière-plan d'une scène, d'un décor, alors que le PC représente le premier-plan (Weinrich, 1964, cité dans Perret, 1994). Cette manière d'imager les temps permet de relier l'IMP à l'arrière-plan, donc aux décors, à la description, etc., tandis qu'elle permet également de voir le PC comme le temps qui fait progresser l'histoire (Chartrand et *al.*, 1999).

En somme, nous retenons que l'IMP possède quatre valeurs et le PC, deux. L'IMP, peut être utilisé lorsqu'il s'agit d'habitudes au passé; de descriptions au

passé; de sentiments et d'émotions au passé; et lorsqu'il y a une impression de continuité. Le PC, lui, peut être utilisé pour une action terminée et pour une action claire, précise. Rappelons que les définitions de ces deux temps de verbe sont celles que nous avons utilisées lors de notre expérimentation. Nous aborderons ce sujet plus en détail dans le chapitre suivant.

Maintenant que l'IMP et le PC ont été définis, voyons les difficultés d'acquisition auxquelles ces temps sont liés chez des apprenants anglophones.

2.3.3 Difficultés d'acquisition liées à l'IMP et au PC pour des apprenants anglophones

Tel que mentionné plus haut, l'IMP et le PC représentent une difficulté pour plusieurs apprenants, dont les anglophones (p. ex., Izquierdo et Collins, 2008). Plusieurs chercheurs ont tenté (et tentent toujours) de comprendre la façon dont les temps de verbe du passé sont acquis par les apprenants (p. ex. Macaro et Graham, 2008). Dans le cas de l'IMP et du PC, Izquierdo (2007 et 2009) et Izquierdo et Collins (2008) se sont beaucoup intéressés aux difficultés d'acquisition que rencontraient les apprenants du FLS. Izquierdo (2007 et 2009) et Izquierdo et Collins (2008) ont observé une difficulté majeure pour les anglophones lors de l'acquisition de l'IMP et du PC : l'absence de transfert de la L1 vers la L2.

Par définition, le transfert des connaissances se définit comme une « influence qui résulte des similarités et des différences entre la langue cible et toutes les autres langues préalablement étudiées, peu importe la qualité de l'apprentissage » (Odlin, 1989, p. 27, traduction libre). Ainsi donc, le transfert représente les liens entre la langue cible (dans notre cas, le français) et la langue d'origine (dans notre cas, l'anglais). Certains transferts sont reconnus comme positifs alors que d'autres sont catégorisés comme négatifs; un transfert positif représente un transfert juste de la langue source vers la langue cible (par exemple, mettre un déterminant devant le nom en anglais et en français : *the cat* et *le chat*) alors qu'un transfert négatif se traduit

comme une interférence, un transfert non souhaitable (par exemple, terminer une phrase par une préposition en français puisque c'est possible de le faire en anglais : *This is not what I have been looking for.* et **Ce n'est pas ce que j'ai recherché pour.*) (Odlin, 1989). Or, il demeure important de préciser que la notion de transfert est reliée à la performance de l'apprenant (Odlin, 1989). Donc, même s'il s'agissait de deux langues extrêmement similaires, si l'apprenant s'avérait incapable de créer les liens entre ces deux langues, aucun transfert n'aurait lieu.

Dans le cas de l'anglais et du français, il n'existe pas d'équivalence de temps de verbes du passé; il y a donc une impossibilité de transfert positif. La langue anglaise comprend bien deux temps du passé, le *past progressive* et le *simple past*, mais ces deux temps peuvent être représentés par l'imparfait. Cette similarité sur le sens de l'imparfait confond les apprenants anglophones (Izquierdo et Collins, 2008).

Pour en arriver à cette conclusion, Izquierdo (2009) a mené une étude expérimentale portant sur l'aspect lexical et le développement du passé composé et de l'imparfait chez des apprenants anglophones et hispanophones. Les résultats d'Izquierdo (2009) démontrent que les hispanophones ne font preuve d'aucune préférence entre l'imparfait et le passé composé, notamment puisque ces deux temps de verbe possèdent leur équivalent en espagnol. Ainsi, les apprenants hispanophones peuvent utiliser le transfert et bien le faire, pour ce qui est de ces deux notions du moins. Cependant, tel que mentionné, les anglophones ne peuvent utiliser le transfert puisqu'il n'y a pas d'équivalence en anglais pour l'IMP et le PC. Izquierdo (2009) a remarqué que les anglophones démontraient une préférence pour le passé composé – allant jusqu'à surutiliser ce temps de verbe – de même que pour l'aspect lexical. Izquierdo (2009) associe justement « l'influence des propriétés sémantiques des prédicats verbaux [...] aux différences entre la L1 et la L2 » (Izquierdo, 2009, p. 587).

En résumé, les apprenants qui possèdent des équivalences des temps de verbe du passé dans leur langue maternelle bénéficient de ces connaissances lors de l'apprentissage de l'IMP et du PC en FLS. C'est le cas des apprenants hispanophones. Cependant, les apprenants qui ne possèdent pas ces équivalences dans leur langue maternelle – par exemple, les anglophones – peuvent éprouver des difficultés supplémentaires à cause de l'impossibilité de transfert. L'apprentissage de l'IMP et du PC en FLS chez les apprenants anglophones peut donc s'avérer particulièrement ardu.

Nous avons ainsi présenté comment l'acquisition de l'IMP et du PC se déroulait chez des apprenants anglophones (et même des apprenants non anglophones) de même que la difficulté liée au non-transfert des connaissances des locuteurs de l'anglais L1. Maintenant que tous les concepts clés de cette recherche ont été présentés (approche déductive, approche inductive, modèle PACE, imparfait et passé composé), nous présenterons, dans la *Recension des écrits*, des études empiriques mettant en place l'approche inductive ou l'approche déductive.

2.4 Recension des écrits

Bien que certaines recherches aient déjà été brièvement abordées, la présentation de celles-ci ne s'avérerait pas exhaustive. Dans cette section, nous rediscuterons des recherches déjà mentionnées et nous en aborderons de nouvelles. Cette partie se subdivisera en deux sections : *Recherches utilisant l'approche déductive et/ou l'approche inductive* (2.4.1.) et *Recherches sur l'imparfait et le passé composé en lien avec l'approche déductive et/ou l'approche inductive* (2.4.2.).

2.4.1. Recherches utilisant l'approche déductive et l'approche inductive

Tel que mentionné précédemment, certaines recherches ont démontré que l'approche déductive était à privilégier alors que d'autres démontraient la même chose au sujet de l'approche inductive. De plus, certaines recherches n'ont pas pu établir quelle approche devrait être favorisée. Cette section de la *Recension des écrits*

se subdivisera donc selon ces trois regroupements de résultats : Recherches démontrant un avantage pour l'approche déductive (2.4.1.1.), Recherches démontrant un avantage pour l'approche inductive (2.4.1.2.) et Recherches ne permettant pas de démontrer un avantage pour l'une ou l'autre des approches (2.4.1.3.).

2.4.1.1. Recherches démontrant un avantage pour l'approche déductive

Une des premières études à comparer expérimentalement une approche où la règle est donnée et une où l'apprenant doit la découvrir est celle Seliger (1975). Il a mené une étude afin de déterminer laquelle, de l'approche déductive et inductive, était la plus efficace à court et à moyen terme. Il désirait mener cette étude puisque, selon lui, une croyance s'est répandue vers le début des années 1950 quant à l'efficacité de l'approche inductive. En effet, il assume qu'au moment où la recherche en linguistique s'est intéressée aux caractéristiques innées du langage, la recherche en didactique s'est intéressée à l'approche inductive. Ainsi, beaucoup auraient associé ces théories et déduit que l'approche inductive s'avérerait meilleure puisqu'elle se rapprochait davantage de l'innéisme que l'approche déductive. Afin de vérifier la véracité de cette croyance, Seliger (1975) a mené une étude auprès de 68 étudiants universitaires de niveau intermédiaire apprenant l'anglais langue seconde. Ceux-ci étaient divisés en deux groupes (inductif et déductif), et recevaient deux leçons (de 30 minutes et de 35 minutes) au cours desquelles ils apprenaient l'ordre des modificateurs devant le nom. Ces leçons étaient identiques pour les deux groupes, et la seule différence était le moment où les participants apprenaient explicitement la règle : le groupe déductif recevait l'explication avant chaque leçon alors que le groupe inductif la recevait après. Afin de mesurer les connaissances des participants, Seliger (1975) leur a fait passer deux tests : le premier, le *recall test*, a été présenté le lendemain de la seconde leçon et servait à mesurer les résultats à court terme; le second, le *retention test*, a été passé trois semaines après la seconde leçon et servait à mesurer les résultats à moyen terme. Ces deux tests ont démontré l'efficacité des

deux approches à court terme, mais a révélé une plus grande efficacité de l'approche déductive à moyen terme.

Bien que deux études aient démontré l'efficacité de l'approche déductive, Erlam (2003) en a tout de même mené une afin de vérifier ces conclusions. Plus récente, son étude démontre également la supériorité de l'approche déductive. Erlam (2003) a étudié l'apprentissage des pronoms compléments directs en FLS auprès de 61 étudiants du secondaire. Ceux-ci ont été soumis à trois leçons de 45 minutes sur une période d'une semaine. Les participants étaient divisés en 3 groupes : un groupe déductif, dont les explications des pronoms compléments directs étaient présentées dès le début d'une leçon; un groupe inductif, à qui aucune règle n'a été explicitée; et un groupe témoin, qui n'était pas conscient qu'il recevait un quelconque type d'enseignement. Le groupe témoin n'a reçu aucune information sur les pronoms compléments directs, ils étudiaient plutôt les déterminants partitifs. Afin de recueillir les données, Erlam (2003) a fait passer un test à trois reprises aux participants. Un prétest a été effectué avant les leçons; un premier posttest a été passé une semaine après les trois leçons et un second posttest a été effectué six semaines après les leçons. Ces tests mesuraient la production orale, la production écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite. Les résultats de l'étude d'Erlam (2003) ont démontré que le groupe déductif était constamment supérieur au groupe témoin et au groupe inductif, et ce, à court et à long terme. Lors de l'analyse de ses résultats, Erlam (2003) soulève le doute sur le possible lien entre le type de tests utilisés pour mesurer les connaissances acquises et l'enseignement reçu par les apprenants. Tout comme Norris et Ortega (2000), elle croit qu'il peut y avoir une relation entre ces deux variables. Cependant, la chercheuse indique que davantage de recherches doivent être menées afin d'étudier cette possible relation.

Ces trois études démontrent une plus grande efficacité de l'approche déductive; cependant, d'autres prouvent l'efficacité supérieure de l'approche inductive en se basant sur des données empiriques.

2.4.1.2. Recherches démontrant un avantage pour l'approche inductive

Une des premières études à valider l'efficacité de l'approche inductive est celle de Rizzuto (1970). Ce chercheur a voulu comparer les deux approches quant à leurs effets à court et à long terme auprès de 165 étudiants de 13 et de 14 ans. Ces 165 étudiants étaient divisés en six groupes, dont la moitié recevait un enseignement inductif et l'autre moitié recevait un enseignement déductif. Ces groupes ont reçu 20 leçons de 45 minutes chacune sur une durée de cinq semaines. Durant ces leçons, les participants ont étudié certaines notions linguistiques touchant la morphologie et la syntaxe. L'enseignement inductif correspondait à une série d'exemples et de cas dans lesquels les structures étudiées se retrouvaient; les participants devaient deviner la règle et tenter de la formuler. Quant au groupe recevant un enseignement déductif, ses participants recevaient les explications et mettaient la théorie en pratique lors d'exercices. Pour mesurer l'effet des deux approches, Rizzuto (1970) a fait passer un posttest à deux reprises aux participants. Ces posttests consistaient en 65 questions à choix multiples. Le premier a été passé deux semaines après l'expérimentation et le second, six semaines après les périodes d'enseignement. Les résultats ont démontré qu'à court et à long terme, l'approche inductive s'avérait plus efficace.

Plus de vingt ans après Rizzuto (1970), Herron et Tomasello (1992) ont également mené une étude qui a permis de démontrer une efficacité supérieure de l'approche inductive. Herron et Tomasello (1992) ont mené cette étude auprès de 26 étudiants universitaires de niveau débutant, divisés en deux groupes (inductif et déductif). Ceux-ci ont étudié dix structures linguistiques : le déterminant défini contracté *au*; le déterminant indéfini *des*; le verbe *pouvoir* suivi d'un infinitif; la structure *ne (verbe) pas de* (en remplaçant *un(e)* par *de* après certains verbes); les déterminants partitifs *du*, *de la* et *de l'*; le verbe *jouer* suivi de la préposition *à*, la position et la forme des pronoms objets directs; la formation de l'impératif avec un pronom; et les pronoms interrogatifs *lequel*, *laquelle*, *lesquels* et *lesquelles*. Ces structures étaient enseignées sur une période de dix semaines à raison d'une structure

par semaine. Pour le groupe déductif, l'enseignant commençait la leçon par la présentation d'un exemple dans lequel la notion étudiée se trouvait. Il explicitait ensuite la règle de manière formelle. L'enseignant posait ensuite des questions aux étudiants en fonction d'exemples précis, il s'agissait d'exercices mécaniques (*drill exercises*). Les participants voyaient également la règle mise en contexte dans une vidéo. Pour le groupe inductif, l'enseignant présentait des exemples et des exercices mécaniques. Cependant, jamais il ne donnait de règles ou demandait aux apprenants de tenter de l'expliquer. Le lendemain de l'étude d'une notion, les apprenants passaient un premier posttest. Ensuite, une semaine plus tard, ils en passaient un deuxième. Les résultats à ces tests ont permis à Herron et Tomasello (1992) de constater les effets particulièrement forts de l'approche inductive à court terme puisque neuf des dix structures étaient alors mieux apprises à moyen terme grâce à cette approche. L'approche inductive a aussi permis une amélioration de la part des participants, mais uniquement sur sept des dix structures étudiées.

Quinze ans après la recherche de Herron et Tomasello (1992), Haight *et al.* (2007) ont eux aussi mené une recherche visant à comparer l'efficacité des deux approches à court et à long terme. Cette étude a été menée auprès de 47 étudiants anglophones du collégial apprenant le FLS en leur enseignant huit structures différentes (le pronom *en*, le pronom *y*, les pronoms objets indirects, l'impératif et les pronoms, les verbes transitifs indirects avec *à* et *plaire*, les pronoms relatifs, les pronoms démonstratifs, et les déterminants partitifs). Au début des 15 semaines, les apprenants ont répondu à un questionnaire sur leur passé linguistique et ont effectué un prétest. Ils ont ensuite été répartis dans des groupes différents et ont reçu un enseignement inductif et un enseignement déductif. Chaque semaine, le type d'enseignement variait pour les groupes. Ainsi, une semaine, les participants recevaient un enseignement déductif et, l'autre semaine, un enseignement inductif. Cette alternance s'étendait sur les 15 semaines de la recherche. L'enseignement inductif était modelé selon le modèle PACE tandis que l'enseignement déductif

demeurait un enseignement traditionnel (apprendre la règle explicitement d'abord et la mettre en application lors d'exercices). Les participants ont également complété un posttest immédiat après la présentation de chaque structure, ainsi qu'un posttest à la fin de la quinzième semaine. Les résultats de cette recherche ont permis de conclure que l'approche inductive était significativement meilleure que l'approche déductive à court terme. Cependant, à long terme, les deux approches s'avéraient significativement efficaces. Les auteurs demeurent donc prudents et, avant d'affirmer que cette approche doit être la seule à être utilisée, suggèrent de mener davantage de recherches sur le sujet.

Finalement, une dernière étude démontre une efficacité supérieure de l'approche inductive. Toujours dans le but de valider quelle approche, entre l'inductive et la déductive, est la plus efficace à court et à long terme, Vogel *et al.* (2011) ont aussi mené une étude dans laquelle ils ont vérifié, à l'aide d'un questionnaire, s'il y avait un lien à faire entre la préférence des apprenants et leur performance à court et à long terme. Pour ce faire, les auteurs ont utilisé un échantillon de 40 participants de niveau universitaire, répartis en trois groupes. Tout comme pour l'étude de Haight *et al.* (2007), les trois groupes recevaient de l'enseignement inductif et de l'enseignement déductif. Chaque semaine, le type d'enseignement variait en fonction de la notion étudiée. Ainsi, un groupe a pu apprendre la première notion selon un enseignement déductif et apprendre la seconde notion selon un enseignement inductif. Les participants ont dû passer un prétest avant l'enseignement des notions, ils passaient également un premier posttest immédiat après l'enseignement d'une notion et un second posttest à la fin du semestre. L'enseignement inductif correspondait au modèle PACE et l'enseignement déductif correspondait à un enseignement traditionnel. Les étudiants ont étudié dix structures linguistiques sur une période de 14 semaines (l'utilisation de *c'est* comparativement à *il est*, l'utilisation des auxiliaires avec certains verbes au PC, l'ordre de placement des pronoms directs et indirects, les superlatifs, le pronom relatif

dont, les pronoms relatifs *ce qui* et *ce que*, le pronom relatif *lequel*, l'utilisation causative du verbe *faire*, le gérondif et l'utilisation du subjonctif comparativement à l'infinitif avec des expressions de désir et de préférence). Les résultats des tests démontrent que les apprenants performaient mieux à court terme grâce à l'approche inductive, mais qu'à long terme, les différences disparaissaient entre les deux groupes. Quant aux questionnaires sur les préférences des participants, ils ont démontré que, malgré les meilleures performances dues à l'approche inductive, les étudiants préfèrent l'approche déductive à 80 %. Ce haut pourcentage n'a toutefois pas permis de démontrer une relation significative entre la préférence et la performance à court et à long terme. À la suite de ces résultats, Vogel *et al.* (2011) proposent d'utiliser davantage l'approche inductive que l'approche déductive malgré les préférences des apprenants; en effet, même si ceux-ci préfèrent se faire expliquer les règles (donc l'approche déductive), ils performant mieux lorsque l'on leur enseigne selon l'approche inductive. Leur préférence n'a donc pas eu d'effets sur leurs résultats.

Ainsi, plusieurs études ont démontré une efficacité supérieure de l'approche déductive alors que pour d'autres, l'approche inductive faisait preuve d'une plus grande efficacité. Cependant, certaines études n'ont pas pu démontrer une efficacité supérieure pour l'une ou l'autre des deux approches. Celles-ci sont présentées dans la prochaine section.

2.4.1.3. Recherches ne permettant pas de démontrer un avantage

L'étude d'Abraham (1985) a été menée auprès de 61 apprenants universitaires de niveau intermédiaire dans le but de déterminer quelle approche s'avérerait plus efficace en anglais langue seconde pour l'apprentissage de *participial phrase* (-ing). Les participants étaient répartis en deux groupes : déductif et inductif. Les participants recevaient un enseignement sur l'ordinateur. L'enseignement déductif commençait par une introduction sur la nature et l'utilité des *participial phrases*;

ensuite, il y avait une présentation d'explications métalinguistiques suivie de huit exemples, d'exercices et de rétroaction corrective en cas de mauvaises réponses. L'enseignement inductif correspondait à la même introduction sur le sujet, mais plutôt qu'être suivie d'explication métalinguistiques, la séquence était suivie de 60 exemples dans lesquels la notion était mise en valeur; on demandait aux apprenants de lire les exemples et de se remémorer les *participial phrases*. Quand ils croyaient s'en souvenir, ils appuyaient sur une touche qui effaçait le verbe et ils devaient le réécrire. De la rétroaction corrective leur était également donnée s'ils avaient une mauvaise réponse. Un prétest et un posttest étaient complétés durant l'étude – toutefois, l'auteure n'indique pas à quels moment ils ont été faits. Les résultats de ces tests n'ont pas réussi à démontrer l'efficacité d'une approche; ces derniers montrant une amélioration significative et équivalente pour les deux approches, Abraham (1985) ne s'avère pas en mesure de départager la plus grande efficacité de l'une des deux approches.

L'impossibilité d'énoncer laquelle des deux approches est à privilégier est également survenue lors de l'étude de Jean et Simard (2013). Par contre, contrairement aux autres études présentées, la leur ne visait pas à évaluer l'efficacité des deux types d'enseignement; elles désiraient plutôt connaître les préférences des apprenants quant aux deux approches et tenter de lier ces préférences à leurs résultats afin de vérifier la présence – ou non – d'un lien (Jean et Simard, 2013), ce qu'elles ont fait auprès de sept classes de première et de deuxième secondaire. L'enseignement était divisé en deux séquences : une séquence déductive (qui portait sur les fables et les déterminants) et une séquence inductive (qui portait sur les contes et les pronoms de remplacement complémentés). Les participants ont passé un prétest et un posttest avant et après chaque séquence d'enseignement. Ces tests comportaient trois sections : une histoire dans laquelle ils devaient remplir les espaces laissés libres avec le bon déterminant ou pronom, donner le déterminant ou le pronom dans des phrases hors contexte, et donner des exemples de pronoms ou de déterminants

spécifiques. Les participants devaient également remplir deux questionnaires. Le premier questionnaire était rempli après la première séquence d'enseignement et demandait l'opinion des participants sur cette séquence (on leur demandait leur opinion sur les lectures, les exercices de grammaire, la façon dont le tout était présenté, etc.) ainsi que sur leur amélioration perçue grâce à cette séquence. Le second questionnaire était rempli à la fin de la deuxième séquence et ressemblait au premier, mais demandait en plus aux participants d'indiquer leur préférence générale quant aux deux approches en se basant sur divers critères (l'approche qu'ils ont préférée en général, celle qui incluait les lectures qu'ils préféreraient le plus, celle qui offrait les exercices de grammaire les plus intéressants, etc.). Les résultats de ces questionnaires démontrent que la majorité des étudiants préfèrent l'approche déductive; cependant, grâce aux prétests et aux posttests, Jean et Simard (2013) ont remarqué que des améliorations significatives similaires se produisaient avec les deux approches. Toutefois, elles n'ont pas observé de corrélation entre les résultats aux tests et les préférences des apprenants. Ainsi, elles ont pu conclure que les préférences des apprenants n'étaient pas en lien avec leur apprentissage d'une notion. Bien que l'étude de Jean et Simard (2013) s'intéresse principalement aux préférences des apprenants, ces dernières ont tout de même pu observer des résultats significatifs similaires pour les deux approches. Cependant, les résultats de cette étude ne peuvent pas réellement contribuer au débat sur l'efficacité de l'une ou l'autre des approches. En effet, cela s'explique par le fait que les séquences d'enseignement de Jean et Simard (2013) n'étaient pas élaborées sur les mêmes notions. Étant différentes, ces notions n'étaient pas nécessairement du même niveau de difficulté et ne s'apprenaient pas nécessairement au même moment dans l'apprentissage du FLS. Donc, les deux approches ont bel et bien démontré une efficacité, mais compte tenu de ces limites, il nous apparaît impossible de comparer l'efficacité des deux approches entre elles dans ce cas précis.

Toutes les études préalablement présentées ont permis de démontrer un avantage pour au moins l'une ou l'autre des approches (à court et/ou à moyen terme), ou bien encore pour les deux approches. La présentation synthétique de ces recherches est offerte dans le Tableau 4 aux pages suivantes.

Tableau 4 : Recherches visant à démontrer l'efficacité des approches

Auteurs et date	Participants	Type de tests	Structures étudiées	Tâches	Approche plus efficace
Rizzuto (1970)	165 étudiants de 13 et de 14 ans de niveau inconnu	Deux posttests (questions à choix multiples)	- Morphologie - Syntaxe - Autres notions linguistiques	Groupe <u>déductif</u> 1. Explication de la notion 2. Exercices Groupe <u>inductif</u> 1. Présentation d'exemples 2. Questions guidées de l'enseignant	Inductive à court et à long terme
Seliger (1975)	68 étudiants universitaires de niveau intermédiaire	<i>Recall test</i> <i>Retention test</i> (reconnaitre la règle, questions à choix multiples, phrases avec erreur)	Ordre des modificateurs devant le nom	Groupe <u>déductif</u> 1. Explication de la notion 2. Exercices Groupe <u>inductif</u> Non précisé	Déductive et inductive à court terme, déductive à moyen terme
Abraham (1985)	61 étudiants universitaires de niveau intermédiaire	Un prétest et un posttest (formation de phrases en en joignant deux)	<i>Participial phrase</i> (-ing)	Groupe <u>déductif</u> 1. Explication de la notion 2. Exercices écrits (joindre deux phrases) Groupe <u>inductif</u> 1. Exemples contenant la notion 2. Effacer les exemples et les réécrire (tenter de s'en souvenir)	Inductive et déductive

Auteurs et date	Participants	Type de tests	Structures étudiées	Tâches	Approche plus efficace
Herron et Tomasello (1992)	26 étudiants universitaires de niveau débutant	Un prétest et deux posttests (test de closure)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Au</i> - <i>Pouvoir</i> + infinitif - <i>Ne</i> (verbe) <i>pas de</i> - <i>Plus/moins</i> + adjectif + <i>que</i> - <i>Du, de la, de l'</i> - <i>Jouer</i> + à - Pronoms compléments directs - Impérative et pronoms d'accompagnement - <i>Lequel, laquelle</i>, etc. (interrogatifs) 	<u>Groupe déductif</u> 1. Explication de la notion 2. Exercice oral (répondre à une question oralement) <u>Groupe inductif</u> 1. Découverte de la règle avec activité orale (répondre à une question oralement))	Inductive à court et à moyen terme
Erlam (2003)	61 étudiants du secondaire (fin de la deuxième année d'étude du français)	Un prétest et deux posttests (test de production orale, test de production écrite, test de compréhension orale, test de compréhension écrite, test de fiabilité et de validité)	Pronoms compléments directs	<u>Groupe déductif</u> 1. Exercice pour cibler les pronoms 2. Explication de la notion 3. Exercices écrits et oraux (créer des phrases avec des pronoms) <u>Groupe inductif</u> 1. Exercices écrits (identifier l'erreur) et oraux (production)	Déductive à court et à moyen terme

Auteurs et date	Participants	Type de tests	Structures étudiées	Tâches	Approche plus efficace
Haight, Herron et Cole (2007)	47 étudiants collégiaux (étude du français depuis 1 an et demi)	Un prétest et un posttest à long terme (réponses à choix multiples), et un posttest immédiat (test de closure)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>En et y</i> - Pronoms compléments indirects - Verbes transitifs directs - Pronoms relatifs - Pronoms démonstratifs - Déterminants partitifs 	<p>Groupe <u>déductif</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analyse avec le professeur 2. Pratique orale <p>Groupe <u>inductif</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pratique orale 2. Questions guidées par le professeur pour analyse sans lui 	Inductive à court terme, inductive et déductive à long terme
Vogel, Herron, Cole et York (2011)	40 étudiants universitaires de niveau intermédiaire	Un prétest et un posttest à long terme (réponses à choix multiples), et un posttest immédiat (formation de phrases et questions ouvertes)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>C'est et il est</i> - Verbe au passé et auxiliaire - Ordre des pronoms - Superlatives - <i>Don't</i> - <i>Ce qui et ce que</i> - <i>Lequel</i> - Expressions causatives - Gérondif - Subjonctif et infinitif 	<p>Groupe <u>déductif</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explication de la notion 2. Activité orale <p>Groupe <u>inductif</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Activité orale 2. Questions guidées 	Inductif à court terme, inductive et déductif à long terme

La synthèse des études nous permet de conclure qu'aucune des deux approches semble plus efficace que l'autre à court, à moyen ou à long terme; que les tâches demandées (autant durant l'expérimentation que lors des tests) ne semblent pas influencer les résultats quant à l'efficacité des approches (p. ex., des exercices oraux seraient meilleurs pour l'approche inductive) à l'exception de l'étude d'Erlam (2003) (voir section 2.4.1.1), et, finalement, qu'à part les pronoms compléments directs qui ont été étudiés quelques fois, aucune des approches ne s'est concentrée sur la même notion à étudier.

Ainsi, plusieurs études se sont penchées sur les approches déductives et inductives. Cependant, peu se sont concentrées spécifiquement sur l'IMP et le PC, sujet de cette recherche. La prochaine section présentera deux études qui utilisent à la fois l'approche inductive et/ou l'approche déductive, et qui étudient l'IMP et/ou le PC.

2.4.2 Recherches sur l'imparfait et/ou le passé composé en lien avec l'approche déductive et/ou l'approche inductive

À notre connaissance, l'étude de Shaffer (1989) et celle de Fahmy (2007) sont les seules à avoir étudié l'apprentissage de l'IMP et/ou le PC selon l'approche inductive et/ou déductive, mais aucune n'a touché à la fois aux deux temps et aux deux approches. En effet, Shaffer (1989) a comparé les deux approches en lien avec différentes notions verbales, dont l'IMP; Fahmy (2007), quant à elle, a étudié l'IMP et le PC en lien avec l'approche inductive dans le but de tester l'efficacité de la présentation des règles aspectuelles de l'IMP et du PC.

Shaffer (1989) a mené une étude avec le même objectif que les précédentes : découvrir quelle est l'approche la plus efficace. Cette recherche a été menée auprès de 319 participants âgés entre 13 et 18 ans. Ceux-ci apprenaient le FLS ou l'espagnol langue seconde. L'enseignement qu'ils ont reçu était soit déductif, soit inductif. Ces participants ont étudié plusieurs structures verbales : *savoir* et *connaître*,

ou *conocer* et *saber*; *ser* et *estar*; l'IMP et le subjonctif. Les étudiants ayant reçu un enseignement inductif ont reçu une feuille contenant dix colonnes; celle-ci offrait des exemples bien choisis des structures étudiées. Les participants de ce groupe devaient par la suite expliquer à l'écrit ce qu'ils comprenaient des notions et des règles. La présentation déductive offrait une feuille avec des exemples des notions, mais contenait également des explications. Les participants de ce groupe devaient par la suite expliquer ces notions en lien avec d'autres phrases du même type. Pour examiner les résultats des deux approches, Shaffer (1989) a fait passer un test aux participants au cours duquel ils devaient choisir entre plusieurs choix de verbes conjugués, de temps ou de mode; la tâche ne leur demandait pas de les conjuguer, mais simplement de choisir le mode, le temps ou le verbe. Shaffer (1989) a pu observer des résultats différents entre le groupe inductif et le groupe déductif. En effet, elle a constaté de meilleurs résultats grâce au travail inductif qu'au travail déductif, mais ces différences n'étaient pas significatives. Malgré ces résultats non significatifs, mais tout de même différents, Shaffer (1989) a également constaté que les notions les plus complexes étaient mieux acquises de façon déductive. De ces résultats, Shaffer (1989) a également remarqué que les participants avaient davantage de difficulté avec la notion d'IMP qu'avec toute autre notion, sous-entendant la complexité de cette notion.

Shaffer (1989) n'est pas la seule chercheuse à n'avoir pas pu démontrer une amélioration de la part de ses participants lorsqu'il s'agit d'enseigner l'IMP et le PC. C'est également le cas de Fahmy (2007) qui a étudié l'enseignement de ces temps verbaux selon l'approche inductive et qui n'a pas observé d'amélioration significative chez ses participants, des adultes anglophones de niveau intermédiaire. Le but de sa recherche était de voir si « les explications aspectuelles concernant la différence d'emploi entre le passé composé et l'imparfait renforcent, dans une certaine mesure, la compréhension et la production du passé composé et de l'imparfait chez les participants » (Fahmy, 2007, p. 107). Pour Fahmy (2007), les explications

aspectuelles de l'IMP sont l'arrière-plan, les habitudes et la répétition, et des circonstances ou des conditions; alors que pour le PC, il s'agit de pouvoir répondre aux questions *Que s'est-il passé?* et *Que s'est-il passé après?* Les participants de sa recherche ont reçu un enseignement inductif basé sur le modèle PACE (Adair-Hauck et Donato, 1994, 2002) et qui se concentrait sur les différences aspectuelles. Dans l'étude de Fahmy (2007), tous les apprenants avaient effectué un prétest constitué d'un test de closure et d'une courte rédaction avant de recevoir un enseignement de type PACE. Un posttest était également effectué après la démarche d'enseignement; ce posttest était également constitué d'un test de closure et d'une courte rédaction. Les résultats ont permis à Fahmy de constater que l'utilisation de la différence aspectuelle était généralement positive pour la compréhension et la production de l'IMP et du PC. Cependant, l'utilisation de la différence sémantique demeure une difficulté puisque les apprenants s'y sont également référés. Fahmy (2007) suppose que cette référence est ancrée dans les apprenants à cause de l'enseignement souvent traditionnel de la distinction IMP/PC, c'est-à-dire :

1. La notion d'actions finies
2. Les expressions reliées à la durée
3. Les termes faisant référence à l'aspect lexical d'un verbe
4. La correspondance entre le PC et un événement qui survient une fois ou un nombre déterminé de fois et celle entre l'IMP et un événement répété un nombre indéterminé de fois,
5. Les traductions anglaises qui servent de compléments aux explications mentionnées aux points 1 à 4.

(Dansereau, 1987, cité dans Fahmy, 2007, p. 15)

Aucune des études présentées n'a démontré que l'une ou l'autre des approches menait à un apprentissage de l'IMP (Shaffner, 1989) ou des deux temps (Fahmy, 2007). À la vue de leurs résultats et de ceux des multiples études présentées précédemment, le but de notre étude s'avère davantage pertinent puisque, d'abord, aucune approche ne démontre, de façon générale, sa supériorité et aucune recherche ne s'est concentrée spécifiquement sur l'enseignement de l'IMP et du PC selon les

approches inductive et déductive en contexte quasi-expérimental. Ces observations ont mené aux questions de recherche qui sont présentées dans ce qui suit.

2.5 Questions et hypothèses de recherche

À la lumière des résultats de ces recherches, nous en venons à une constatation générale : un manque d'études subsiste afin d'investiguer, de manière quasi-expérimentale, sur des approches d'enseignement pour l'IMP et le PC, notamment en ce qui concerne les approches déductive et inductive. Ainsi, dans ce mémoire, nous tenterons de répondre à la question de recherche suivante :

Laquelle, de l'approche inductive ou de l'approche déductive, permet un meilleur) apprentissage de la distinction de l'IMP et du PC en français langue seconde, et ce, à court et à moyen terme (trois semaines plus tard)?

Pour cette question, nous ne posons aucune hypothèse; effectivement, comme les études présentées plus haut l'ont démontré, il n'existe aucun consensus sur ces deux approches. Nous ne croyons donc pas possible de formuler une conclusion qui serait basée sur des résultats contradictoires.

Nous concentrerons également notre étude sur une question secondaire de recherche. Celle-ci s'intéresse au possible lien entre l'enseignement reçu et le type de test pour mesurer les connaissances acquises. Comme Erlam (2003), et Norris et Ortega (2000) l'ont suggéré, il peut y avoir une relation entre ces deux variables. Nous jugeons l'hypothèse intéressante et désirons l'étudier; nous pensons qu'un possible lien existe, mais nous nous demandons cependant si le fait de diversifier les activités de consolidation des acquis joue un rôle sur cette possible relation. Ainsi, si un apprenant effectue uniquement un type de tâche, il nous apparaît normal (bien qu'aucune recherche ne l'affirme clairement) qu'il performe mieux si on l'évalue selon ce type de tâche. Comme nous l'avons remarqué à la suite de la présentation du Tableau 4, nous n'avons pas observé de lien entre les instruments de mesure des chercheurs et la supériorité de l'approche qu'ils ont conclue – à l'exception de celle

d'Erlam (2003). Nous jugeons toutefois cette question intéressante et donc, en plus de la question principale de recherche (QR1), notre étude comprend une question secondaire de recherche (QR2):

Y a-t-il un lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches?

Pour cette question secondaire de recherche, nous ne posons également aucune hypothèse puisqu'il nous apparaît impossible d'en formuler une à la vue des résultats des études présentées.

Afin de répondre à ces questions de recherche principale et secondaire, nous avons mené une étude quasi-expérimentale que nous détaillerons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Le prochain chapitre présentera l'approche méthodologique nous permettant de répondre à nos questions de recherche. Il se divisera en sept parties : le contexte (3.1), le devis expérimental (3.2), les participants (3.3), le traitement expérimental (3.4), les instruments de cueillette de données (3.5), la procédure de mise en place pour la collecte (3.6), le dépouillement des données (3.7) et l'analyse de celles-ci (3.8).

3.1 Contexte

Le programme dans le cadre duquel cette étude a eu lieu est le programme Explore. Ce programme, d'une durée de cinq semaines, permet à des étudiants canadiens anglophones de vivre une immersion linguistique en français. Durant ce programme, tous les étudiants doivent suivre 20 heures de classe par semaine. Durant ces 20 heures, les enseignants leur enseignent en utilisant l'approche actionnelle (voir Annexe A pour connaître les objectifs du niveau des participants de l'étude) dans le but d'atteindre les objectifs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Durant le programme Explore, l'expérience immersive se vit également à l'extérieur du temps de classe. En effet, les participants doivent prendre part à des ateliers favorisant la communication et plusieurs activités optionnelles leur sont également offertes. À la fin du programme, les participants peuvent demander à leur école secondaire ou à leur future université de créditer les heures de classe et d'atelier. Certaines règles sont prescrites par le programme, mais la plus importante d'entre toutes est que les étudiants doivent constamment parler français afin de favoriser leur immersion linguistique. À la vue de toutes les activités données en français, et de la sévérité et de l'importance des règles sur l'utilisation du français, il est possible d'affirmer que le contexte immersif s'avère très important dans le cadre du programme Explore. Parmi les 167 étudiants anglophones qui ont pris part au programme de juillet 2014 dans l'institution retenue, 29 ont participé à cette étude.

3.2 Devis expérimental

Cette recherche se caractérise comme une recherche quasi-expérimentale de type prétest/posttest (Mackey et Gass, 2005). En effet, comme nos participants n'ont pas été choisis et assignés aux différents traitements de manière aléatoire, nous ne pouvons prétendre qu'il s'agit d'une étude expérimentale. Nous avons choisi le type prétest/posttest, car c'est le devis qui convient le mieux afin de mesurer les effets du traitement que vivront nos participants (Mackey et Gass, 2005). En effet, le prétest nous permet de nous assurer de la comparabilité des participants avant le traitement tandis que le posttest mesure les effets de celui-ci (Mackey et Gass, 2005). De plus, en ajoutant un posttest différé, nous mesurons également les effets du traitement, mais à plus long terme.

3.3 Participants

Les 29 participants de notre étude sont tous de jeunes Canadiens anglophones âgés de 16 ou de 17 ans. Plus précisément, il s'agit de 21 filles (16 ans, $n = 9$; 17 ans, $n = 12$) et de huit garçons (16 ans, $n = 1$; 17 ans, $n = 7$). Douze provenaient de l'Ontario, dix de la Colombie-Britannique, deux étaient originaires d'Alberta, deux venaient de Terre-Neuve, un était d'origine manitobaine, un provenait de la Nouvelle-Écosse et un était originaire du Nouveau-Brunswick (voir Tableau 5 pour une synthèse). Cependant, de ces 29 participants, un a été expulsé à la troisième semaine du programme. Il faisait partie du groupe déductif et n'a donc pas pu effectuer son posttest différé. Tous les participants ont effectué le programme d'immersion française Explore offert dans un Cégep situé à l'extérieur de Montréal, dans une région francophone. Nous présenterons leur profil d'apprenants en expliquant le niveau de français des participants (3.3.1) et comment ils ont été classés (3.3.2).

Tableau 5 : Participants

		Filles (n = 21)	Garçons (n = 8)
Origine	Ontario	10	2
	Colombie-Britannique	8	2
	Alberta	2	0
	Terre-Neuve	0	2
	Manitoba	0	1
	Nouvelle-Écosse	0	1
	Nouveau-Brunswick	1	0

3.3.1 Niveau de français des participants

Depuis 2013, le programme Explore du Cégep où a eu lieu cette recherche classe ses étudiants selon les différents niveaux du CECR, c'est-à-dire les niveaux A1, A2, A2+, B1, B1+ et B2. Ces niveaux varient de débutant (A1, A2) à avancé (B2). Le niveau intermédiaire est représenté par le niveau B1. Entre ces niveaux, on retrouve les niveaux A2+ (débutant-intermédiaire) et B1+ (intermédiaire-avancé). Bien que ces niveaux soient définis, il est possible qu'ils se chevauchent entre eux; par exemple, un apprenant de niveau B1 peut maîtriser certaines notions demandées au niveau B1+ et maîtriser moins bien certaines notions du niveau A2+. On le considère cependant comme un étudiant de niveau B1 puisque, majoritairement, il représente ce niveau (CECR, 2001) (voir Annexe A pour la présentation complète des niveaux). Les étudiants sont classés dans ces niveaux grâce à un test oral et à un test écrit, propres aux programmes Explore.

Les participants de cette étude font partie du niveau A2+ ou du niveau B1, il s'agit donc d'apprenants de niveau débutant-intermédiaire. Plus précisément, nous les jugeons comme des apprenants de niveau intermédiaire faible. Il est important de noter qu'un apprenant de niveau B1, selon le CECR, a comme objectif d'accomplir le niveau B1; donc, selon la description de ce niveau, les objectifs de cette description

ne sont pas encore atteints, mais en voie de l'être. Selon le CECR, un apprenant du niveau B1 :

« Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée » (voir le document du CECR, 2001, p. 25)

Dans son document *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, le CECR (2001) ne définit pas concrètement le niveau A2+, mentionnant simplement qu'il s'agit d'un niveau avancé du niveau A2. Pour cette raison, nous ne pouvons fournir que la description du niveau A2, en mentionnant toutefois que les apprenants du niveau A2+ ont majoritairement dépassé ces objectifs, mais n'ont pas encore atteint ceux du niveau B1. Ainsi, selon le CECR, un apprenant du niveau A2 :

« Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sans formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. » (voir le document du CECR, 2001, p. 25)

Pour cette étude, nous avons retenu un groupe de niveau A2+ ainsi qu'un groupe de niveau B1 et non deux niveaux B1, et ce, car nous jugions la différence des compétences langagières des apprenants moins importante entre ces deux groupes qu'entre les deux groupes du même niveau. Tel que mentionné précédemment, les niveaux peuvent se chevaucher; dans notre cas, les groupes de niveaux A2+ et B1 sélectionnés se chevaucheraient davantage que les groupes du même niveau pour ce qui est de la notion que nous voulions travailler. Cette observation s'est basée sur

plusieurs discussions entre les enseignants des différentes classes (deux classes de niveau A2+ et trois classes de niveau B1) lors desquelles les enseignants et la chercheuse en sont venus à la conclusion que les deux groupes en question étaient très similaires et qu'il serait plus pertinent d'utiliser ces participants pour la recherche. Les deux autres classes de niveau B1 chevauchaient davantage le niveau B1+, voire le niveau B2; alors que l'autre groupe de niveau A2+ se rapprochait davantage du niveau A2, niveau plus faible que ce que nous visions pour cette étude. Nous jugions donc que les différences de niveaux étaient moindres entre la classe A2+ la plus avancée et la classe B1 la plus faible.

Dix-sept étudiants faisaient partie de la classe du niveau A2+. Cependant, les parents de quatre d'entre eux n'avaient pas signé le formulaire de consentement. Le nombre de participants de ce groupe est donc de 13. Vingt étudiants ont été classés dans le groupe B1, mais, comme les parents de quatre étudiants n'avaient pas consenti à la recherche, le total de participants de ce groupe s'élève à 16, pour un grand total de 29 participants.

Ainsi, 29 étudiants – 13 de niveau A2+ et 16 de niveau B1 – ont participé à cette recherche. Les étudiants de ces groupes ont été classés dans ces niveaux à l'aide de trois tests de classement. Déterminé de façon aléatoire, le groupe de niveau B1 est assigné au traitement déductif et le groupe de niveau A2+, au inductif.

3.3.2 Tests de classement

Afin d'être répartis dans l'une des neuf classes du programme, les étudiants ont dû passer trois tests, l'un étant un test écrit et deux étant des tests oraux, conçus par et pour le programme Explore.

Le premier test que tous les étudiants devaient passer est le test de français écrit. Celui-ci visait à évaluer le français écrit des étudiants et à donner une idée générale du niveau de ces derniers. Le test de classement écrit s'est déroulé avant l'arrivée au Cégep des étudiants. Il devait être fait en ligne à partir de la plateforme

Moodle. Les étudiants devaient effectuer le test à la maison dans un temps limite d'une heure.

Après avoir passé leur test de classement écrit à la maison, les étudiants étaient conviés à la passation d'un premier test de français oral dès le lendemain de leur arrivée au Cégep. Pour ce test, ils étaient répartis aléatoirement en équipe de deux étudiants et un enseignant les évaluait. Ce test de français oral représentait en fait une discussion entre les deux participants.

Le second test de classement oral s'est déroulé le lendemain du premier test de classement oral. Il consistait en plusieurs activités orales qui permettaient à l'enseignant d'évaluer les étudiants et de s'assurer de leur niveau de français. Après ces trois tests, les groupes finaux ont été formés, bien qu'il y ait eu encore quelques derniers changements entre les groupes durant la première semaine. Cependant, dans le cas des groupes de notre étude, aucun étudiant des deux groupes n'a changé de groupe, de même qu'aucun étudiant d'un autre groupe n'a rejoint un des deux groupes de l'étude.

Les 29 étudiants de cette étude ont participé à une recherche qui s'est déroulée en quatre temps qui sont détaillés dans la prochaine section.

3.4 Traitement expérimental

Pour évaluer laquelle des deux approches est la plus efficace pour l'enseignement de l'IMP et du PC, nous voulions contrôler le plus possible les différentes variables pouvant intervenir et avons donc retenu une seule différence entre les expérimentations : la découverte de la règle par les étudiants (inductif) vs la règle énoncée clairement dès le début de la notion par l'enseignante (déductif). De ce fait, les deux planifications s'avèrent quasi identiques (voir Annexe B pour une présentation synthétique de la planification). Lors de l'expérimentation, nous voulions nous assurer que la planification des deux groupes serait respectée; pour

cette raison, l'enseignante des deux groupes a été enregistrée de manière audio tout au long des trois journées d'expérimentation.

Nous présenterons, dans la prochaine section, le détail des activités proposées au groupe inductif (3.4.1) et au groupe déductif (3.4.2).

3.4.1 Groupe inductif

Pour ce qui est de l'approche inductive, nous l'avons opérationnalisée par la découverte des règles d'utilisation du PC et de l'IMP par les étudiants. Bien sûr, pour cette découverte, l'enseignante les a guidés. Cependant, elle n'a jamais donné directement les règles aux étudiants; ceux-ci devaient toujours les reformuler et, s'ils les avaient oubliées, ils étaient guidés par les questions de l'enseignante qui les menait jusqu'à une formulation ou à une reformulation de la règle. Dans le cas de notre étude, la seule différence entre les deux groupes est la découverte de la règle. Les tâches demandées étaient par la suite diversifiées et travaillaient divers aspects de la langue. Le groupe déductif (DED) a effectué les mêmes activités également (voir section 3.4.2 *Groupe déductif*).

Pour le groupe inductif (IND), la première journée (jour 1, lundi) représente les phases de *présentation*, d'*attention* et de *co-construction* du modèle PACE. La présentation, rappelons-le, vise à mettre l'étudiant en contexte grâce à des activités basées sur le sens et à présenter l'histoire à partir de laquelle ils élaboreront la règle (toujours en se concentrant sur le sens) (Adair-Hauck et Donato, 2002). Comme le modèle PACE s'appuie sur la recherche de la règle à travers les histoires et puisque celles-ci permettent d'utiliser massivement l'IMP et le PC, nous les avons utilisées dans les tests et dans plusieurs activités de l'expérimentation. De plus, comme le but du modèle PACE est d'apprendre une règle grâce à la lecture, nous jugeons pertinent de mettre les étudiants en contexte en utilisant les récits comme thème général tout au long de l'expérimentation. Pour la première phase du modèle, les étudiants ont fait

des activités portant sur des histoires qu'ils connaissaient (histoires connues à la télévision, dans les livres, dans les films, etc.).

Une première activité intitulée *Que se passerait-il?* a été élaborée. Elle faisait partie de la phase de présentation et avait ainsi pour but de mettre les étudiants en contexte et de se concentrer sur le sens, tel que proposé par Adair-Hauck et Donato (2002). Pour cette activité, les participants devaient créer des histoires en mélangeant deux afin d'en créer une seule (par exemple, que se passerait-il si Cendrillon avait eu Blanche-Neige comme belle-sœur?), et, ainsi, activer leurs connaissances quant à la structure des histoires (les éléments qu'elles contiennent, les différents types d'histoires, etc.). Nous avons tenté, pour cette activité, de choisir des histoires très connues des jeunes, soit des histoires de la télévision, de films et de livres reconnus mondialement (par exemple : *Harry Potter*, *Le Seigneur des anneaux*, *Les Avengers*, etc.) et généralement très populaires auprès des jeunes (voir Annexe C pour la liste des histoires devant être construites). Cependant, comme nous ne pouvions prévoir s'ils allaient connaître toutes les histoires, nous en avons choisi plus que nécessaire afin que les participants aient toujours un sujet de conversation.

Ensuite, toujours pour la *présentation*, les jeunes devaient former des équipes et faire deviner des contes à leurs coéquipiers. Cette activité était fortement inspirée du jeu de société *Taboo*, dans lequel on doit faire deviner des mots à ses coéquipiers (dans notre cas, c'était un conte) sans dire certains mots prédéterminés et en n'ayant pas le droit d'en dire d'autres (voir Annexe D pour la liste complète des contes à deviner). Par exemple, les participants devaient faire deviner le mot *Pinocchio* sans utiliser les mots *Pinocchio*, *marionnette*, *enfant*, *mensonge* et *nez*. Encore une fois, nous avons créé suffisamment de cartes avec des contes pour que les étudiants n'en manquent pas s'ils ne connaissaient pas le conte. Cette activité avait le même but que la première : activer les connaissances quant à la structure des histoires en se concentrant uniquement sur le sens.

Par la suite, l'activité ayant permis de faire le pont entre la phase de présentation et d'attention correspond à la présentation du conte *Barbe-Bleue* par l'enseignante (voir Annexe E pour le conte en entier). Ce conte était imprimé et remis aux étudiants de même qu'affiché au projecteur pour que tout le groupe le voie. La lecture de ce conte devait se faire en grand groupe : l'enseignante nommait un étudiant et ce dernier devait lire un paragraphe. À la suite de la lecture, un retour en grand groupe pour vérifier la compréhension des étudiants avait lieu. Durant cette période, l'enseignante leur posait certaines questions spontanées : qui sont les personnages? Qui Barbe-Bleue a-t-il marié? etc. Les participants devaient également répondre à d'autres questions en petites équipes sur le sens de l'histoire (p. ex., Selon vous, pourquoi Ariane a-t-elle changé d'idée et a-t-elle décidé d'épouser Barbe-Bleue? Selon vous, à quelle époque s'est déroulée cette histoire? Pourquoi? etc.) (voir Annexe F pour la liste de questions). Ils devaient ensuite effectuer un retour sur les questions de compréhension. Lorsque l'enseignante était certaine d'un bon niveau de compréhension du groupe, elle pouvait délaissé un peu le sens pour se concentrer sur la forme et, donc, enchaîner avec l'*attention*.

L'attention, rappelons-le, vise à attirer l'attention des participants sur la forme du texte, plus précisément sur la forme de la structure à étudier (Adair-Hauck et Donato, 2002). Pour ce faire, l'enseignante demandait aux participants de surligner les verbes au passé composé et à l'imparfait dans leur texte. Les étudiants devaient le faire en équipes et, par la suite, en groupe grâce au rétroprojecteur afin que l'enseignante s'assure que les verbes avaient tous été répertoriés. Après que les étudiants ont remarqué tous les verbes, ils passaient (sans le savoir) à la phase de *co-construction*.

Pour la phase de co-construction, qui vise à élaborer la règle (Adair-Hauck et Donato, 2002), les étudiants travaillaient en équipes afin de remarquer les différences dans l'utilisation de l'IMP et du PC (Adair-Hauck et Donato, 2002). Mentionnons

déjà les caractéristiques que nous avons sélectionnées et que nous voulions que les étudiants découvrent. Pour l'imparfait, il y en avait trois :

1. Pour marquer un fait qui se répète dans le passé, une *habitude*;
2. Pour *décrire* le cadre dans lequel l'histoire se déroule, ou des sentiments et des émotions;
3. Impression de *continuité*.

Pour le passé composé, nous avons sélectionné deux caractéristiques :

1. Pour marquer une *action accomplie*, achevée, terminée;
2. Pour évoquer une *action* (ou une série d'actions) *définie*, ponctuelle, claire, précise.

Nous avons sélectionné ces différentes caractéristiques pour ces temps de verbe en fonction des notions pédagogiques dont nous avons discuté dans le chapitre précédent. Ces notions étaient principalement tirées des ouvrages de Chartrand *et al.* (1999) et de Garcia (2007). Nous jugeons que ces cinq caractéristiques répondaient majoritairement aux critères d'une règle idéale (Swan, 1994, cité dans Ellis et Shintani, 2014).

Ainsi, pour la phase de co-construction, les participants du groupe IND devaient d'abord observer en équipe des exemples précis du conte afin d'en remarquer les différences (voir Annexe G pour les exemples précis). Ces exemples avaient été choisis méticuleusement afin de faciliter l'élaboration de la règle. Par la suite, un retour en grand groupe devait se faire afin d'avoir un premier brouillon de la règle. L'enseignante observait d'abord chaque phrase en posant des questions spécifiques : à quoi sert ce verbe? Pourquoi l'utilise-t-on dans ce contexte? Etc. À cette étape, les étudiants étaient en mesure de remarquer que l'imparfait représente une habitude et une continuité; pour le passé composé, cette étape permettait aux étudiants de comprendre qu'il s'agit d'actions terminées et ponctuelles. Ensuite, l'enseignante devait analyser les verbes du texte avec toute la classe afin d'en arriver

à l'élaboration d'une règle. À la suite de cette analyse, les participants réussissaient à conclure les cinq caractéristiques désirées grâce aux questions guidées de l'enseignante et grâce à leurs propres conclusions. Évidemment, l'enseignante ne devait jamais expliquer elle-même les différences, elle devait le faire grâce aux interventions des participants. Les enregistrements audio nous ont permis de nous assurer du respect du traitement. Plus précisément, lors de l'écoute des enregistrements audio, nous avons constaté que le groupe DED était attentif durant les explications de l'enseignante et il n'y avait rien à signaler de particulier. Lors de l'écoute de l'expérimentation du groupe IND, lors de la découverte de la règle, certains étudiants donnaient les réponses assez rapidement aux questions de l'enseignante, nous permettant de croire qu'ils connaissaient déjà assez bien les règles. S'ils ne trouvaient pas la réponse à la question de l'enseignante, celle-ci leur donnait des exemples précis tirés du conte Barbe-Bleue. Grâce à ces exemples et aux questions de l'enseignante, les étudiants ont été en mesure de trouver toutes les règles prédéfinies.

La première rencontre se termine avec une définition assez claire des différences entre les deux temps de verbe par les étudiants. La phase de co-construction se poursuit le lendemain, soit le mardi, et celle du formatage commence.

Le deuxième jour du traitement (jour 2, mercredi), les étudiants travaillaient encore la phase de *co-construction* de même que le *formatage*.

Pour conclure la phase de co-construction, ils devaient lire un second conte, *Jack et le haricot magique* (voir Annexe H pour le conte en entier). Le but de cette lecture était de confirmer et de se remémorer les conclusions que les participants avaient élaborées la veille. L'enseignante nommait encore les étudiants afin qu'ils lisent une partie du texte à voix haute. À la suite de la lecture du texte, l'enseignante posait des questions de compréhension sur le texte afin de faire ressortir les cinq caractéristiques des temps verbaux qu'ils avaient identifiées la veille (IMP :

description, habitude, continuité, arrière-plan; PC actions terminées, actions importantes et précises, premier-plan). Encore une fois, les enregistrements audio nous ont permis de vérifier qu'elle ne donnait jamais d'explications explicites. Elle ne faisait que poser des questions.

Par la suite, l'enseignante enchainait avec la phase de formatage qui, souvenons-nous, vise à consolider les acquis; il peut s'agir de théâtre, de rédaction, de dictée, peu importe, tant que l'activité travaille le sens de la notion visée (Adair-Hauck et Donato, 2002). La première activité de formatage était une discussion. Les participants, toujours en équipe, devaient discuter de sujets préalablement sélectionnés (voir Annexe I) en utilisant l'IMP et le PC. Par exemple, ils devaient raconter l'anecdote de la pire erreur qu'ils avaient commise en français. Durant l'activité, l'enseignante se promenait entre les équipes afin de corriger ou d'aider les étudiants.

La seconde activité de formatage était composée d'exercices tirés du cahier *En avant la grammaire!* (voir Annexe J) et ceux-ci se sont fait en petites équipes. Nous avons spécifiquement sélectionné des activités où les participants devaient choisir entre les temps de verbe et où on ne se concentrait pas sur la forme et les accords, mais bien sur le sens (donc les cinq différences que nous avons sélectionnées). À la suite de cette activité, les étudiants devaient corriger leurs réponses à voix haute en grand groupe avec l'enseignante.

La dernière activité de formatage de cette deuxième journée d'expérimentation portait encore sur les discussions. En effet, les étudiants devaient créer des dialogues en utilisant l'IMP et le PC. Cette activité avait pour but de leur permettre l'utilisation de l'IMP et du PC dans un contexte spontané, mais contrôlé. La deuxième journée se terminait avec ces dialogues.

Deux jours plus tard, la troisième et dernière journée d'expérimentation avait lieu. Le jeudi, les étudiants se trouvaient toujours dans la phase finale du modèle PACE, le formatage.

Les étudiants commençaient leur journée en faisant d'autres exercices du cahier en équipes (voir Annexe J) et en les corrigeant avec l'enseignante. Encore une fois, l'enseignante les corrigeait en grand groupe à voix haute.

La troisième journée avait également pour objectif de rédiger un conte. Cette activité a été choisie puisqu'elle permettait, tel que demandé par la phase de formatage du modèle PACE de Adair-Hauck et Donato (2002), de consolider les acquis des participants grâce à des activités qui se focalisaient sur le sens de la notion. Ainsi, nous jugions que la rédaction d'un conte contenant l'IMP et le PC répondait bien à ce critère. Les participants avaient environ 45 minutes en équipe de deux ou de trois afin de le rédiger, et le sujet du conte était libre. À la fin des 45 minutes, les participants devaient présenter leur conte aux autres participants.

Rappelons que dans le cas du groupe IND, l'enseignante ne devait jamais donner les règles explicitement : lorsqu'elle devait expliquer une utilisation des temps du passé, elle demandait aux étudiants d'expliquer la règle ou elle guidait ces derniers. C'est la principale caractéristique qui différait le groupe IND du groupe DED. Nous décrivons les activités du groupe DED dans ce qui suit.

Bien que certaines différences subsistent entre l'expérimentation du groupe IND et du groupe DED, les trois journées demeurent majoritairement similaires, autant pour les activités que pour le temps alloué à chacune de celles-ci. Notons que le temps effectif d'enseignement a été également contrôlé, donc que les deux groupes bénéficiaient du même temps pour étudier la notion.

3.4.2 Groupe déductif

Nous avons opérationnalisé l'approche déductive par la présentation exhaustive des règles d'utilisation de l'IMP et du PC par l'enseignante dès le début du cours. Les étudiants de ce groupe ont donc été exposés aux règles d'utilisation du PC et de l'IMP en écoutant l'enseignante les leur expliquer. Cependant, par la suite, les activités étaient diversifiées : certaines portaient davantage sur la forme et d'autres, sur le sens (comme cela a été le cas pour le groupe IND). Nous avons procédé de cette façon de manière à pouvoir répondre à notre QR1 (la seule différence entre les deux groupes est l'enseignement explicite de la règle par l'enseignante dès le début du cours pour le groupe DED et la découverte de cette règle par les apprenants pour le groupe IND) et à notre QR2. La description détaillée des trois journées du traitement expérimental est présentée dans les prochains paragraphes.

Le jour 1 se trouve être la seule journée où on note des différences entre le groupe IND et le groupe DED afin que, tel que mentionné plus haut, les seules variables différentes à étudier soient l'explication de la règle par l'enseignante et l'exploration de celle-ci par les étudiants. Ainsi, le lundi, les étudiants du groupe DED suivaient la moitié de la planification du groupe IND : ils discutaient des histoires qu'ils connaissaient, ils mélangeaient deux histoires populaires grâce à l'activité *Que se passerait-il?* (voir Annexe C), ils devinaient des contes célèbres à la manière du jeu de société *Taboo* (voir Annexe D), ils lisaient le conte *Barbe-Bleue* (voir Annexe E) et ils répondaient à des questions sur ce conte (voir Annexe F). Par la suite, les étudiants du groupe DED recevaient un enseignement explicite sur les différences entre l'IMP et le PC par l'enseignante tel que nécessaire pour un enseignement déductif (p. ex., Erlam, 2003; Haight, Herron et Cole, 2007; Vogel, Herron, Cole et York, 2011; Jean et Simard, 2013). Celle-ci leur remettait une feuille avec ces différences (voir Annexe K) et les leur expliquait. Rappelons que les différences que nous désirions faire apprendre aux participants étaient les suivantes :

l'IMP fait référence à des habitudes au passé, des descriptions au passé, des sentiments et des émotions au passé, et donne une impression de continuité; le PC représente une action terminée, une action claire et précise (Chartrand et *al.*, 1999; Garcia, 2007).

Ces notions ont donc été enseignées de manière explicite aux étudiants par l'enseignante. À la suite de ces explications, l'enseignante a répondu aux questions des étudiants sur ces deux temps de verbe. La mise en pratique de cette théorie s'est ensuite continuée lors du deuxième jour de l'expérimentation.

Le jour 2, le mardi, se déroulait essentiellement de la même manière que pour le groupe IND : la lecture du conte Jack et le haricot magique (voir Annexe H), un rappel de la règle (cette fois-ci, elle était expliquée clairement par l'enseignante), des discussions sur des sujets présélectionnés en utilisant l'IMP et le PC (voir Annexe I), l'exécution d'exercices du cahier *En avant la grammaire!* (voir Annexe J) ainsi que leur correction, et des discussions ayant pour but d'utiliser l'IMP et le PC. La suite de ces activités se déroulait deux jours plus tard, soit le jeudi.

Le jour 3 se déroulait de la même manière que pour le groupe IND : les étudiants du groupe DED effectuaient des exercices (voir Annexe J), et ils écrivaient un conte au PC et à l'IMP, et le présentait à la classe.

Il est à noter que, dans le cas du groupe DED, l'enseignante formulait explicitement les différences entre les deux temps de verbe aussi souvent que nécessaire.

En bref, l'expérimentation s'est avérée similaire dans les deux groupes à une différence près : dans le cas du groupe IND, les étudiants devaient découvrir la règle et la formuler alors que, dans le cas du groupe DED, l'enseignante explicitait la règle et la formulait. Rappelons que, tout au long de l'expérimentation, un enregistreur audio était utilisé dans chacune des classes afin de nous assurer du respect des consignes par l'enseignante, mais également du déroulement de l'expérimentation.

Afin de mesurer les effets de ce traitement expérimental, des instruments de cueillette de données ont été développés. Ceux-ci sont présentés dans la prochaine section.

3.5 Instruments de cueillette de données

Afin de recueillir les données, les étudiants ont dû effectuer deux tests, soit une rédaction et un test de closure (voir Annexe L et Annexe M pour voir les tests), et ce à trois reprises : un avant le traitement (prétest), un tout de suite après le traitement (posttest 1) et un trois semaines plus tard (posttest différé). Trois versions de chacun des tests ont été préparées et présentées dans une procédure de contrebalancement (voir Tableau 7) afin de minimiser l'effet du test sur les résultats obtenus et d'éviter l'effet d'apprentissage. Le choix des instruments de cueillette de données nous ont permis de mesurer différemment l'effet du traitement, et de pouvoir voir la relation entre le traitement et le type de mesure utilisée.

3.5.1. Rédactions

Nous avons choisi d'utiliser la rédaction en tant qu'instrument de mesure puisque nous désirions que les participants puissent utiliser les deux temps de verbe dans une production plus libre, mais à la fois contrôlée; c'est-à-dire qu'une production écrite offre la chance aux apprenants de mettre en pratique l'usage des temps du passé dans des situations où l'imparfait et le passé composé peuvent être utilisés (Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995). De plus, nombre de chercheurs ont utilisé la production écrite afin d'observer l'emploi des temps du passé (p. ex., Bardovi-Harlig et Reynolds, 1995; Collins, 2004; Fahmy, 2007; Izquierdo, 2009). Bien sûr, en laissant une liberté totale quant au sujet de la rédaction aux participants, nous ne pouvions garantir à 100 % qu'ils écriraient uniquement au passé. C'est pourquoi nous avons donné des thèmes précis pour chaque rédaction. Ces thèmes les forçaient à raconter au passé une histoire qui leur était arrivée. Bien sûr, il y aurait toujours eu la possibilité de ne pas respecter le thème et de ne pas rédiger au passé;

cependant, dans le cas de notre étude, cela ne s'est pas produit et nous avons pu observer l'utilisation de l'IMP et du PC dans les rédactions de nos participants.

Chacune des trois versions de la rédaction (version A, B et C) proposait un sujet, un thème différent. Pour la version A, on demandait aux participants de raconter, dans un texte de 100 à 150 mots, une histoire qui s'était passée durant la dernière année scolaire et on spécifiait d'utiliser l'IMP et le PC. Pour la version B, on leur demandait de raconter une anecdote sur leurs dernières vacances d'été, toujours dans un texte de 100 à 150 mots en utilisant l'IMP et le PC. Finalement, pour la version C, on leur demandait de raconter une anecdote sur leur enfance avec les mêmes consignes que dans les autres versions. Ces trois thèmes permettaient donc une certaine flexibilité aux participants : ils étaient assez larges afin de laisser libre court à leur imagination, mais assez précis pour qu'ils doivent utiliser les deux temps de verbe étudiés.

Le second test utilisé consistait en un test de closure.

3.5.2 Test de closure

Notre deuxième instrument de cueillette des données correspond à un test de closure. Notre choix s'est arrêté sur cet exercice puisqu'il contraint les étudiants à faire un choix entre l'IMP et le PC dans des contextes précis; en effet, les étudiants devaient absolument faire un choix entre l'un ou l'autre des temps de verbe, contrairement à la rédaction. Ainsi, le test de closure permet d'outrepasser la limite de la rédaction. De plus, nombre de chercheurs l'utilisent (p. ex., Izquierdo et Collins, 2008; Fahmy, 2007). Alors que le test préparé par Fahmy (2007) proposait des choix de réponse, nous avons plutôt décidé, comme Izquierdo et Collins (2008), de ne pas offrir de choix de réponse afin de limiter les chances que l'étudiant réussisse seulement grâce au hasard.

Les trois versions des tests (A, B et C) différaient, mais étaient toujours basées sur des contes ou des histoires. Pour le test A, il s'agissait du conte Hansel et Gretel;

pour le test B, il s'agissait de la légende de la Chasse-Galerie; alors que pour le test C, il s'agissait du conte d'Évangéline (voir Annexe M pour les tests de closure).

Bien que les contes et histoires aient été différents, nous avons tenté de garder le même niveau de difficulté pour chacun, notamment en contrôlant le nombre de mots et la complexité lexicale grâce au logiciel *Lextutor* (Cobb, 2014). Ainsi, chaque texte dans les tests de closure comportait environ 500 mots. De plus, un très haut pourcentage des mots utilisés dans les tests étaient classés dans la *Fréquence 1*, c'est-à-dire qu'ils faisaient partie des 1000 premiers mots les plus fréquents de la langue, donc généralement des mots connus des apprenants du niveau intermédiaire. Le pourcentage des autres mots se classait dans les autres catégories, principalement dans les 1000 à 2000 mots les plus fréquents. Ainsi, les mots ne faisant pas partie de la *Fréquence 1* se classaient comme du lexique plus ardu, mais ce pourcentage demeurait faible. Les tests de closure étaient construits simplement : les verbes devant être conjugués se trouvaient à l'infinitif, entre parenthèses, juste après un espace où l'étudiant pouvait inscrire la réponse (voir Annexe M). Par exemple :

Il _____ (être) une fois une fois une famille très pauvre.

La quantité de verbes à conjuguer était plutôt similaire entre les versions des tests. Ces données sont présentées dans le Tableau 6.

Tableau 6 : Les tests de closure

	Test A	Test B	Test C
Nombre de mots	513	448	581
Mots différents	166	175	189
Nombre total de verbes à l'IMP	27	26	24
Nombre total de verbes au PC	25	19	21
Fréquence 1 (%)	70,37%	69,94%	72,55%
Fréquence 2 (%)	5,85%	7,59%	5,76%
Fréquence 3 (%)	4,09%	4,69%	1,73%
Fréquence 4 (%)	0,97%	1,34%	1,54%
Fréquence 5 (%)	1,17%	0,67%	0,19%
Fréquence 6 (%)	0,19%	0,89%	0,19%
Fréquence 7 (%)	0,19%	0,45%	0,19%
Fréquence 8 (%)	0,58%	0,22%	0,19%
Fréquence 9 (%)	0%	0,22%	0,19%
Fréquence 10 (%)	0,39%	0,89%	0,58%

Quant à la procédure de contrebalancement, que nous décrivons dans la section 3.5, elle permet de neutraliser l'effet de difficulté des différentes versions des tests.

Maintenant que les tests ont été présentés, nous décrivons les procédures de passation des tests.

3.6 Procédure

Les trois jours d'expérimentation se sont déroulés tels que décrit dans la section 3.4 *Traitement expérimental*. Grâce aux enregistrements audio que nous avons obtenus puis écoutés, nous pouvons affirmer qu'aucun imprévu n'est survenu dans l'un et l'autre des deux groupes. Ce traitement expérimental est étroitement lié à notre procédure afin de recueillir nos données. Nous décrivons maintenant la procédure établie par la mise à l'essai des tâches et des tests (3.6.1), puis celle mise

en place pour la cueillette de données (3.6.2) en plus de présenter la procédure de contrebalancement des tests (3.6.3)

3.6.1 Mise à l'essai des tâches et des tests

Nous avons créé le prétest et les posttests de même que la majorité du matériel utilisé durant l'expérimentation. Seuls les exercices tirés du cahier *En avant la grammaire!*, dont nous avons obtenu les droits de reproduction, n'ont pas été créés. Tout le matériel didactique utilisé, autant durant les tests que durant l'expérimentation, a été préalablement mis à l'essai auprès de douze étudiants adultes de niveau intermédiaire-avancé de FLS. Ceux-ci ont fait les exercices de même que les tests (qu'ils considéraient comme des exercices) et ont, par la suite, donné leurs commentaires sur le matériel. Grâce à leurs commentaires, nous avons pu modifier les phrases moins claires et corriger des erreurs qui étaient présentes dans le matériel. Cependant, comme nous le verrons plus tard, nous avons tout de même dû rejeter de notre correction certains items présentés dans les tests de closure puisqu'ils permettaient à la fois l'IMP et le PC.

3.6.2 Procédure de cueillette de données

Afin de mesurer les connaissances antérieures des participants quant à l'imparfait et au passé composé, et de vérifier si les connaissances de départ des groupes étaient comparables, ces derniers ont dû passer un prétest. Celui-ci s'est déroulé le vendredi de la première semaine du programme Explore. Nous avons décidé de faire passer le premier test à ce moment afin que le test soit fait le plus tôt possible en nous assurant également qu'il n'y aurait plus de changements entre les groupes à ce moment-là. Notre décision s'est avérée juste. Les étudiants disposaient d'une heure et du droit au dictionnaire. Les huit étudiants dont nous ne possédions pas de formulaire de consentement ont fait des exercices remis par les enseignants durant ce temps.

Le premier posttest a eu lieu le vendredi, lendemain du troisième jour de l'expérimentation. Nous avons choisi cette date puisque nous voulions un posttest à court terme ainsi qu'un posttest à moyen terme. Il nous semblait logique que les étudiants passent le premier posttest le lendemain de l'expérimentation, puisque cette date ne les éloignait pas réellement de la fin de l'expérimentation et leur évitait d'être trop épuisés (contrairement à si nous avions fait le premier posttest immédiatement après l'expérimentation). Pour ce premier posttest, les étudiants disposaient également d'une heure et du droit au dictionnaire.

Le second posttest s'est déroulé le mardi de la cinquième semaine, soit deux semaines et demie après le premier posttest. Cela correspond au moment le plus éloigné possible du premier posttest. Les conditions de passation de ce posttest étaient les mêmes que pour les deux premiers tests.

Le traitement expérimental visant à exposer laquelle des deux approches permet un meilleur apprentissage de la distinction entre l'IMP et le PC s'est déroulé à la deuxième semaine et s'est étendu sur trois périodes de 1h40 par groupe. Pour le traitement expérimental, nous n'avons fait appel qu'à une seule enseignante pour les deux groupes. Celle-ci n'avait aucun lien avec le programme Explore. Nous souhaitions qu'une seule et même personne enseigne aux deux groupes afin de minimiser les biais de recherche reliés à l'enseignante. Nous avons enregistré de manière audio les séquences d'enseignement afin de nous assurer que l'enseignante suivait bien les consignes que nous lui avons données.

Mentionnons que puisque ces tests se faisaient en classe, les enseignants réguliers des étudiants des deux groupes les leur ont remis et étaient en classe lors de la passation (alors qu'il s'agissait d'un autre enseignant lors de l'expérimentation). Les enseignants ont toutefois rappelé que les résultats n'allaient pas faire partie du résultat global de leur travaux d'Explore. Ils ont indiqué ne pouvoir répondre à des questions et ont donné du travail à faire pour ceux qui terminaient plus tôt. Notons

que, durant le prétest, une étudiante du groupe DED n'a pas eu le temps de terminer sa rédaction et un second n'a pas eu le temps de la commencer. Cela n'a pas été le cas dans le groupe IND.

3.6.3 Procédure de contrebalancement

Les trois tests différaient dans les thèmes, mais étaient construits de manière à représenter un niveau de difficulté équivalent. Afin de ne pas biaiser nos résultats par les différents tests, nous avons décidé de contrebalancer les versions selon le protocole du tableau suivant :

Tableau 7 : Protocole de contrebalancement des versions des prétests et posttests

	Groupe	Prétest	Posttest 1	Posttest 2
Groupe 1	Groupe inductif (n = 6)	Version B	Version C	Version A
	Groupe inductif (n = 7)	Version A	Version B	Version C
Groupe 2	Groupe déductif (n = 8)	Version C	Version A	Version B
	Groupe déductif (n = 8)	Version A	Version B	Version C

Maintenant que la procédure de passation de ces tests a été expliquée, présentons les détails du dépouillement des données (3.7).

3.7 Dépouillement des données

À la suite de l'expérimentation et des tests, nous avons procédé au dépouillement des données obtenues à l'aide des rédactions (3.7.1) et des tests de closure (3.7.2).

3.7.1 Dépouillement des rédactions

Pour la correction de la première partie des tests, soit la rédaction, deux étudiantes, soit la chercheuse principale de cette recherche et une étudiante au baccalauréat en enseignement du français langue seconde, ont procédé à la correction. Les deux corrections se sont faites indépendamment l'une de l'autre et les correctrices ont discuté des quelques corrections qui n'étaient pas identiques afin d'en arriver à une correction définitive. Pour cette correction, nous avons uniquement porté notre attention sur le choix du temps de verbe et non sur l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, etc. Ainsi, si nous trouvions la phrase *Elle a allé à l'épicerie hier* et que nous jugions qu'il fallait utiliser le PC, nous avons accordé le point au participant. Cette décision s'inspire d'Izquierdo et Collins (2008) qui ont, eux aussi, décidé d'ignorer les erreurs d'auxiliaires et d'accords puisque le but de leur recherche portait sur la distinction entre l'IMP et le PC, tout comme la nôtre. Pour ce qui est de tous les cas de verbes pouvant être conjugués à l'IMP et au PC, nous avons effectué les corrections de deux façons. D'abord, nous avons retenu la correction utilisée par Fahmy (2007) selon laquelle « la correction des rédactions couvrait uniquement l'emploi du PC et de l'IMP selon les critères suivants : seuls les verbes au PC ou à l'IMP ont été corrigés, uniquement s'ils devaient marquer l'aspect encodé par le PC ou l'IMP » (Fahmy, 2007, p. 61). Cependant, comme sa correction ne couvrait pas tous les verbes qui auraient dû être utilisés à l'IMP ou au PC (p. ex., un verbe au présent qui aurait dû se conjuguer au PC ou à l'IMP n'a pas été considéré comme une erreur) et que nous jugions que les cas comme celui du « faux présent » devaient être considérés comme des erreurs, nous avons décidé de compiler les résultats de la rédaction selon une autre procédure de correction. Cette procédure de correction considérerait toutes les erreurs d'IMP et de PC. Nous nous sommes donc retrouvés avec deux résultats pour la rédaction.

Afin de nous assurer que le type de correction n'influence pas les résultats des analyses inférentielles que allons effectuer, nous avons fait deux séries d'analyses en

parallèle (Type 1 et Type 2) et les résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « Rédaction » étaient les mêmes peu importe la correction (Type 1 ou Type 2) utilisée. Nous avons donc décidé de présenter, pour ce qui suit, les résultats issus de la seconde correction puisqu'elle corrigeait tous les verbes qui auraient dû être conjugués à l'IMP ou au PC (ceux au présent, au futur, etc.), et non seulement les erreurs entre l'IMP et le PC. Notons que, pour les rédactions, chaque copie avait un nombre de mots différents et une quantité de verbes à l'IMP ou au PC différente. Pour établir un résultat sur 100, nous avons décidé de calculer le nombre de verbes totaux qui devaient être à l'IMP ou au PC et d'attribuer un point pour chaque utilisation correcte, et de le transformer en pourcentage. Par exemple, si, sur une copie, il y avait 20 verbes devant être conjugués à l'IMP ou au PC et que, sur ces 20 verbes, 10 n'étaient pas conjugués selon le bon temps de verbe, l'étudiant se retrouvait avec la note de 10/20, ensuite transformée en 50%. Le tableau suivant présente tout de même les résultats moyens en pourcentage aux rédactions selon les corrections.

Tableau 8 : Résultats selon les corrections

	Groupe DED			Groupe IND		
	Rédaction 1	Rédaction 2	Rédaction 3	Rédaction 1	Rédaction 2	Rédaction 3
Type 1	89,10	82,84	92,98	88,47	88,07	86,95
Type 2	78,27	73,4	82,98	95,07	94,01	94,41

3.7.2 Dépouillement des tests de closure

Comme pour les rédactions, les tests de closure ont été corrigés par deux correcteurs différents pour nous assurer de la fiabilité de la correction. En les corrigeant, nous avons réalisé que certains verbes pouvaient s'utiliser aussi bien au

PC qu'à l'IMP, malgré le fait que nous ayons mis notre matériel à l'essai avec d'autres étudiants auparavant. Ainsi, certains verbes ont été retirés du compte total lors de la correction puisque ceux-ci pouvaient s'utiliser autant à l'IMP qu'au PC. En effet, dans la version C, 11 verbes auraient pu s'utiliser autant à l'IMP qu'au PC. De plus, dans la version A, un verbe était déjà conjugué dans le document remis aux étudiants. Après avoir supprimé ces verbes du compte total, la version A comportait 52 verbes, et les versions B et C en comportaient chacune 45. Pour les analyses, nous avons mis les résultats des participants en pourcentages puisque les résultats n'auraient pas été comparables d'une autre façon.

3.8 Analyses des données

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons effectué des analyses des données. D'abord, nous avons calculé la moyenne et l'écart type; puis, afin de vérifier si les données recueillies répondaient aux présupposés nous permettant d'effectuer des analyses paramétriques, nous avons évalué la normalité de la distribution à l'aide du Shapiro-Wilk. Constatant que les distributions divergeaient de la normalité pour les deux tests et en considérant notre petit échantillon, nous avons jugé plus prudent d'effectuer des tests non paramétriques sur nos données. Afin de vérifier l'effet des traitements déductif et inductif, nous avons utilisé l'ANOVA de Friedman, une alternative à l'ANOVA à mesures répétées. L'ANOVA de Friedman vise à détecter les différences entre plusieurs tests en formant des rangs. Cette première analyse a permis de comparer chacun des groupes (indépendamment l'un de l'autre) à travers les trois temps. Si le test révèle une différence significative, le test des rangs signés de Wilcoxon nous permet de voir entre quelles paires de temps les différences se trouvent. Notons que dans ce cas, il faut alors effectuer la correction de Bonferroni quant au seuil alpha qui est alors établi à 0.017 (c'est-à-dire $0.05/3$). Ensuite, afin de comparer les groupes DED et IND aux trois différents temps de collecte, nous avons opté pour le test U de Mann-Whitney. Celui-ci vise à tester les

différences entre les deux groupes à chacun des temps de suivi (prétest, posttest et posttest différé).

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats des analyses descriptives et inférentielles que nous avons effectuées dans le but de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats obtenus lors de l'expérimentation détaillée au chapitre précédent. Nous ferons d'abord état des analyses statistiques descriptives (4.1), puis des analyses statistiques inférentielles (4.2), qui permettront de répondre aux deux questions de recherche posées dans ce mémoire (4.3).

4.1 Analyses statistiques descriptives

Dans cette section, nous présenterons les résultats obtenus par les participants sous forme de moyenne et d'écart type, et ce pour chacun des tests (rédaction et test de closure : variable dépendantes), des temps (prétest, posttest, posttest différé : variable indépendante intrasujets) et des groupes (inductif et déductif : variable dépendante intersujets) (voir le Tableau 9). Notons que les résultats présentés dans les prochains tableaux sont tous calculés en pourcentage compte tenu que les tests de closure n'avaient pas tous le même nombre de verbes à conjuguer et puisque le nombre de verbes au PC et à l'IMP diffèrait selon les rédactions. De plus, les variations dans le nombre des participants sont dues au fait que, lors de la passation des tests du groupe DED, il est arrivé qu'une étudiante manque de temps, qu'une autre soit malade et qu'un étudiant soit expulsé du programme, créant ainsi un manque de données pour ces étudiants.

Tableau 9 : Résultats des analyses statistiques descriptives

		Test de Closure			Rédaction		
		Prétest	Posttest 1	Posttest 2	Prétest	Posttest 1	Posttest 2
Groupe IND	M	70,63	71,96	75,31	88,47	88,07	86,65
	ÉT	17,20	22,36	10,59	8,51	9,94	10,46
	Min	17,77	6,66	55,55	70,00	66,66	68,42
	Max.	84,44	93,33	92,30	100,00	100,00	100,00
Groupe DED	M	60,30	73,84	65,48	78,27	73,4	82,98
	ÉT	16,60	10,29	15,64	25,55	21,79	11,83
	Min	22,22	53,84	35,55	0,00	12,50	57,14
	Max	82,96	84,61	86,66	100,00	93,33	100,00

Note : Groupe IND (test de closure et rédaction) : N = 13 ; Groupe DED (test de closure) : N = 16 (prétest), N = 14 (posttest), N = 15 (posttest différé) ; Groupe DED (rédaction) : N = 15

Nous pouvons remarquer que, en général, le groupe IND présente de meilleurs résultats que le groupe DED pour les trois tests. De plus, le groupe IND a obtenu des résultats beaucoup plus stables que le groupe DED. Cependant, on observe que, lors de la rédaction, les résultats du groupe IND ont diminué légèrement à chacun des trois temps alors que c'est le contraire lors des tests de closure. Les résultats obtenus nous démontrent également que, lors des tests de closure, le groupe DED a mieux performé au posttest qu'au prétest ou au posttest différé. Quant aux rédactions, le groupe DED a moins bien performé au posttest qu'au prétest, mais a ensuite remonté à un niveau supérieur au prétest lors du posttest différé. Or, il est important de spécifier que contrairement à ce que nous souhaitons les groupes n'étaient pas équivalents au départ : le groupe IND (de niveau A2+) était plus fort que le groupe DED (de niveau B1). Cette inégalité devra être prise en compte dans l'interprétation des résultats.

Ces premières analyses nous offrent un portrait des résultats obtenus. Cependant, afin de vérifier si les différences observées étaient statistiquement

significatives et non uniquement attribuables au hasard, des analyses inférentielles ont été effectuées et sont présentées dans la prochaine section.

4.2 Analyse statistiques inférentielles

Ce mémoire a comme but de répondre à deux questions de recherche : « Laquelle, de l'approche inductive ou de l'approche déductive, permet un meilleur apprentissage de la distinction de l'IMP et du PC en français langue seconde, et ce, à court et à moyen terme (trois semaines plus tard)? » et « Y a-t-il un lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches? » Afin d'analyser les résultats obtenus pour ces deux questions de recherche, nous présenterons d'abord les analyses permettant de répondre à la question de recherche principale (4.2.1) et ensuite les analyses permettant de répondre à la question de recherche secondaire (4.2.2).

4.2.1 Analyses permettant de répondre à la question de recherche principale

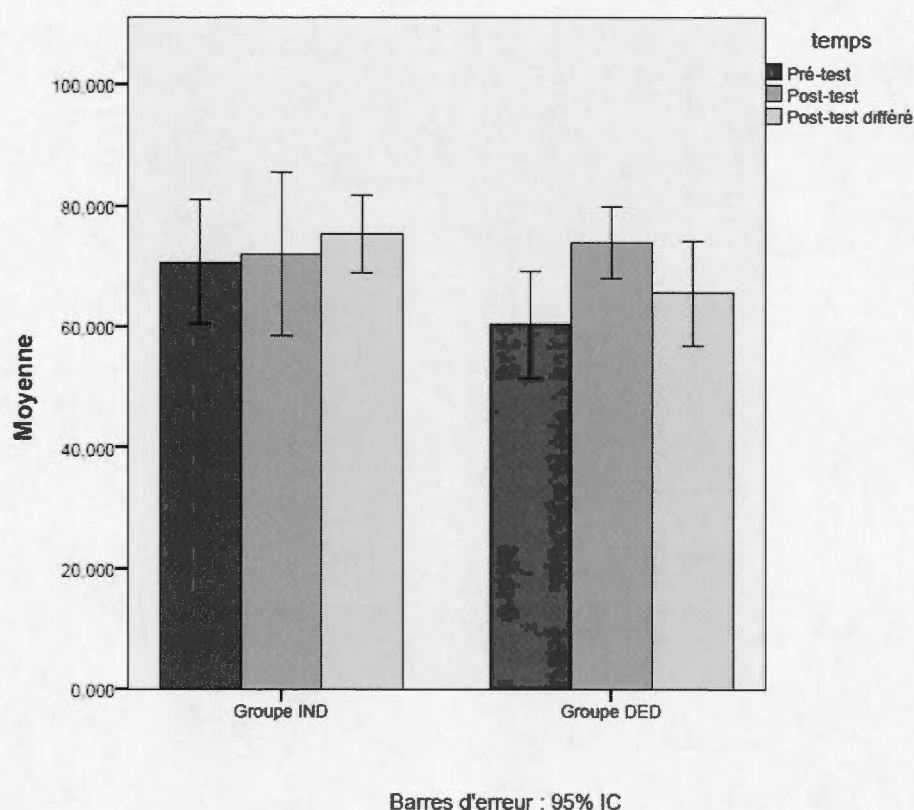
Afin d'analyser les résultats de la question de recherche principale, cette section se subdivisera en deux sections : résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « test de closure » (4.2.1.1) et résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « rédaction » (4.2.1.2).

4.2.1.1 Résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « tests de closure »

Afin de nous assurer de la clarté de la présentation des résultats, nous avons subdivisé cette section selon le type de tests que nous avons effectué. Ainsi, nous présenterons d'abord les résultats des participants à l'intérieur du même groupe selon la variable indépendante intrasujets « temps » (4.2.1.1.1) et, ensuite, nous comparerons les résultats des participants des deux groupes, soit selon la variable indépendante intersujets « groupe » (4.2.1.1.2). Pour ce qui est du type d'analyses,

rappelons que nous avons dû effectuer des analyses non paramétriques (voir section 3.8). Nous présenterons des analyses en deux temps : intrasujets et intersujets.

Le graphique suivant reprend les données présentées dans le Tableau 9 et présente de façon imagée les résultats obtenus lors des tests de closure aux trois temps par les deux groupes.



Graphique 1 : Tests de closure

4.2.1.1.1 Comparaisons intrasujets

Afin de vérifier si une différence significative existait entre les tests de closure dans chacun des deux groupes et, cela, selon les trois temps (prétest-posttest, prétest-posttest différé, posttest-posttest différé). Nous avons donc effectué un ANOVA de Friedman, test qui vise à comparer les tests à l'intérieur de chaque groupe pour

chacun des trois temps. Pour le groupe IND, le résultat de ce test démontre qu'il n'y a aucune différence significative entre les moyennes obtenues aux trois temps ($\chi^2 (2) = 0.275$, ns.) (voir Tableau 10). Ainsi, bien que l'observation des résultats montre une amélioration entre les trois temps (voir Graphique 1), celle-ci ne s'avère pas significative.

Tableau 10 : ANOVA de Friedman (test de closure)

	Groupe IND	Groupe DED
N	13	14
Khi-deux	0,275	10,429
Ddl	2	2
Sig. asymptotique	0,872	0,005

Contrairement au groupe IND, l'analyse ANOVA de Friedman effectuée sur les résultats obtenus par le groupe DED démontre des différences significatives à travers le temps ($\chi^2 (2) = 10.429$, $p < 0.01$). Afin d'identifier entre quels temps de la collecte se situent ces différences, nous avons effectué le test des rangs signés de Wilcoxon avec la correction de Bonferroni.

Rappelons que la correction de Bonferroni a pour effet de modifier le seuil alpha à atteindre pour statuer d'une différence significative. Afin de faire une correction pour les comparaisons multiples, il faut utiliser manuellement la correction de Bonferroni et l'on obtient un effet significatif si la valeur de p est la suivante : $p < 0.05/3 = 0.017$. Dans notre cas, la différence observée entre le prétest et le premier posttest s'est avérée significative ($Z = -.107$, $p = 0.002$) alors qu'elle était non statistiquement significative entre le prétest et le posttest différé ($Z = -.966$, ns) et entre le premier et le deuxième posttest ($Z = -.94$, ns). Ainsi, pour le test de closure, le seul changement significatif a été observé dans le groupe DED entre le prétest et le premier posttest; en effet, le résultat au posttest différé, bien qu'il soit inférieur à celui du posttest, n'en diffère pas significativement.

Maintenant que les résultats des tests de closure ont été analysés de manière indépendante dans chaque groupe, nous présenterons les comparaisons entre les deux groupes à chacun des trois temps.

4.2.1.1.2 Comparaisons intersujets

En utilisant le test U de Mann-Whitney, nous avons pu comparer chacun des résultats obtenus par les deux groupes à chacun des temps. Rappelons que ce test est l'alternative non paramétrique au test-t de Student. Ce test nous a permis d'observer que les deux groupes différaient significativement lors du prétest (voir Tableau 11), alors qu'aux deux autres temps (posttest et posttest différé), les résultats des groupes ne différaient pas significativement.

Tableau 11 : Test de Mann-Whitney (test de closure)

	Prétest	Posttest 1	Posttest 2
U de Mann-Whitney	55,00	85,00	64,50
Sig. exacte [*(sig. unilatérale)]	0,03	0,793	0,130

En somme, l'analyse des résultats selon les variables indépendantes intrasujets (temps) démontre que le seul changement significatif a été observé entre le prétest et le premier posttest pour le groupe DED. Ensuite, si nous observons les effets intersujets (selon le groupe), il y avait une différence significative entre les prétests du groupe IND et du groupe DED.

Les analyses ont ainsi démontré que le groupe DED et que le groupe IND n'étaient pas équivalents au départ, le groupe IND ayant obtenu un résultat statistiquement supérieur à celui du groupe DED. Ainsi, nous croyions avoir deux groupes de même niveau, mais nous nous sommes retrouvés avec un groupe plus fort que l'autre au départ. Cependant, le groupe DED s'est amélioré significativement entre le prétest et le posttest, et, ainsi, il a rejoint le niveau du groupe IND au posttest.

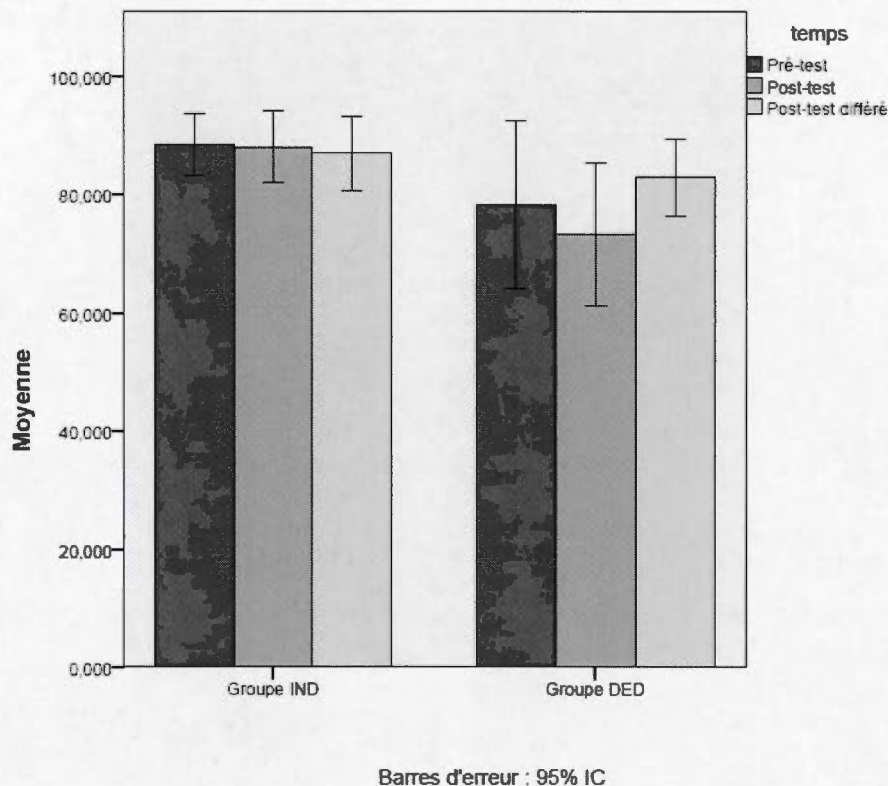
Même si les deux groupes ont obtenu un résultat équivalent au posttest 1, comme le groupe DED était plus faible au départ, nous pouvons observer l'efficacité du traitement déductif; en effet, celui-ci a permis une amélioration de l'apprentissage de la distinction IMP/PC à court terme lorsque cette connaissance est mesurée à l'aide d'un test de closure.

Maintenant que nous avons analysé les résultats des tests de closure, concentrons-nous sur les résultats des rédactions.

4.2.1.2 Résultats des analyses inférentielles sur la variable dépendante « rédaction »

Tout comme pour le test de closure, les participants ont dû effectuer une rédaction à trois reprises (prétest, posttest, posttest différé). Avant d'analyser leurs résultats, rappelons que la correction choisie pour ce test se réfère à une correction globale, tenant compte de tous les contextes où l'IMP et le PC auraient dû être utilisés. Toujours dans le but de nous assurer de la clarté de la présentation des résultats, nous avons subdivisé cette section de la même façon que la précédente. Nous présenterons d'abord les résultats des participants à l'intérieur du même groupe, donc selon la variable indépendante intrasujets « temps » (4.2.1.2.1). Par la suite, nous comparerons les résultats des participants des deux groupes, donc selon la variable indépendante intersujets « groupe » (4.2.1.2.2).

Le graphique suivant présente de manière imagée les résultats obtenus lors des rédactions aux trois temps par les deux groupes.



Graphique 2 : Rédactions

4.2.1.2.1 Comparaisons intrasujets

Afin de vérifier si les résultats obtenus par les participants des deux groupes différaient significativement selon le moment de la collecte, nous avons encore effectué une ANOVA de Friedman (voir Tableau 12) afin de comparer les résultats de manière indépendante à l'intérieur de chacun des groupes. Cette fois, les résultats ne différaient pas significativement entre chacun des temps, ni pour le groupe IND ni le groupe DED. Ainsi, même si, grâce aux moyennes des groupes, nous avons pu observer une certaine fluctuation dans leurs résultats, ces variations ne se sont pas avérées significatives, il n'était donc pas pertinent de précéder au test des rangs signés de Wilcoxon, ce dernier visant à déterminer où se trouve la (ou les) différence significative parmi les résultats.

Tableau 12 : ANOVA de Friedman (rédactions)

	Groupe IND	Groupe DED
N	13	13
Khi-deux	0,118	2,00
Ddl	2	2
Sig. asymptotique	0,943	0,368

4.2.1.2.2 Comparaisons intersujets

Malgré qu'aucune différence significative n'ait été observée entre les différents temps à l'intérieur des groupes, nous voulions néanmoins vérifier, à l'aide du test de Mann-Whitney, les différences possibles entre les groupes afin de comparer leurs résultats et ce, à chacune des trois passations des tests. Ce test nous a permis d'observer une différence significative entre les deux groupes pour ce qui est du premier posttest (voir le Tableau 13). Ainsi, au premier posttest, le groupe IND a significativement mieux performé que le groupe DED, alors qu'aux autres temps, les résultats des deux groupes ne différaient pas significativement.

Tableau 13 : Test de Mann-Whitney (rédactions)

	Prétest	Posttest 1	Posttest 2
U de Mann-Whitney	77,5	45,5	77,5
Sig. exacte [*(sig. unilatérale)]	0,363	0,015	0,363

En somme, pour ce qui est des résultats des rédactions, nous n'avons pu observer de différences significatives à l'intérieur même des groupes entre les différents temps. Cependant, il nous a été possible, grâce au test U de Mann-Whitney, d'observer une différence significative entre les deux groupes lors du premier posttest, indiquant un meilleur résultat pour le groupe IND. Cette différence significative prouve que le groupe IND a mieux performé que le groupe DED lors de

cette rédaction. Or, le fait qu'il ait mieux performé ne démontre pas une amélioration. En effet, bien que ce groupe ait obtenu de meilleurs résultats lors de la rédaction du posttest, il ne nous a pas été possible d'observer un effet du traitement.

Ainsi, nous avons été incapables d'observer un effet du traitement inductif, qu'il s'agisse de court ou de moyen terme, ou de test de closure ou de rédaction. Nous tenterons de comprendre pourquoi nous en avons été incapables dans le chapitre suivant. Toutefois, rappelons que le groupe DED s'est statistiquement amélioré à court terme en ce qui a trait au test de closure, démontrant ainsi un effet du traitement déductif.

Après avoir présenté les analyses nous permettant de comparer l'effet du traitement expérimental sur les résultats des groupes aux deux tâches retenues et ainsi de répondre à notre question de recherche principale, nous présenterons les analyses permettant de répondre à la deuxième question de recherche.

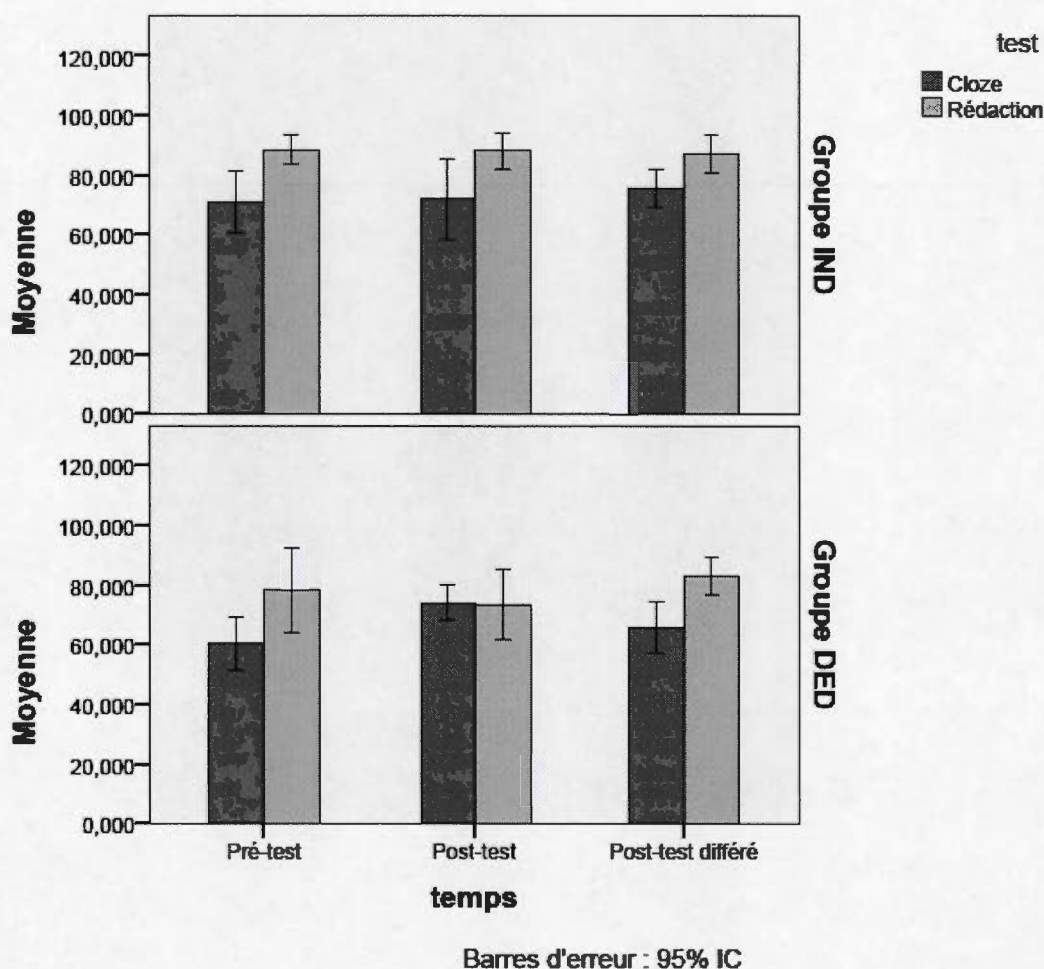
4.2.2 Analyses permettant de répondre à la question de recherche secondaire

La question de recherche secondaire vise à vérifier s'il y a un lien entre le type d'enseignement reçu et la performance des participants à certaines tâches. Ainsi, les analyses présentées dans cette section mettent en lien les deux tâches et les traitements (IND ou DED). Nous présenterons d'abord les résultats des analyses descriptives en lien avec la question de recherche secondaire (4.2.2.1) et, ensuite, les résultats des analyses inférentielles liées à cette question de recherche (4.2.2.2).

4.2.2.1 Représentation des analyses descriptives en lien avec la QR2

Les résultats des analyses descriptives sont les mêmes pour la QR1 que pour la QR2. Cependant, les graphiques exposés plus haut ne présentaient pas les moyennes des deux tests dans le même tableau. Le Graphique 3 le fait, permettant ainsi de mieux visualiser les analyses nécessaires pour déterminer s'il y a un lien à

observer entre l'enseignement et la performance des participants à deux types de tâches, un test de closure et une rédaction.



Graphique 3 : Moyennes des groupes

Dans ce graphique, on remarque que les participants ont toujours obtenu de meilleurs résultats lors des rédactions que lors des tests de closure et ce, autant dans le groupe IND que dans le groupe DED, à l'exception du groupe DED lors du posttest, où le résultat obtenu au test de closure est légèrement supérieur à celui obtenu à la rédaction. Ainsi, pour le groupe IND, on ne peut conclure qu'il y a une

relation entre la tâche et le traitement puisque les résultats demeurent plutôt stables. Cependant, pour le groupe DED, les résultats portent à croire que les effets du traitement DED se manifestent dans le test de closure, compte tenu de l'amélioration que ce groupe a réalisée lors du posttest. Afin de voir si ces différences sont statistiquement significatives, nous avons effectué des analyses inférentielles.

4.2.2.2. Représentation des analyses inférentielles en lien avec la QR2

Nous avons séparé les groupes (IND et DED) et avons effectué le test de classement de Wilcoxon. Ce test, rappelons-le, vise à comparer les moyennes d'un même groupe à différents temps (prétest, posttest, posttest différé). Le Tableau 14 présente les résultats du groupe IND au test de classement de Wilcoxon.

Tableau 14 : Test de classement de Wilcoxon (groupe IND)

	Posttest 1 – Prétest	Posttest 2 – Prétest	Posttest 2 - Posttest 1
Z	-3,180	-2,55	-2,760
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,001	0,011	0,006

Le test de classement de Wilcoxon montre que le groupe IND a toujours statistiquement mieux performé lors de la rédaction que lors du test de closure. Le Tableau 15 présente les résultats du groupe DED à ce même test.

Tableau 15 : Test de classement de Wilcoxon (groupe DED)

	Posttest 1 – Prétest	Posttest 2 - Prétest	Posttest 2 - Posttest 1
Z	-2,556	-0,94	-2,726
Sig. asymptotique (bilatérale)	0,011	0,925	0,006

Contrairement au groupe IND, le groupe DED n'a pas toujours mieux performé lors de la rédaction : on remarque que, lors du premier posttest, ce groupe a eu de meilleurs résultats lors du test de closure. Ainsi, les résultats des deux groupes à ce test montrent qu'à l'exception du groupe DED au posttest, les deux groupes ont mieux performé lors des rédactions que lors des tests de closure. Ce résultat non significatif, contrairement aux autres, pourrait démontrer une relation entre l'approche déductive et la meilleure performance du groupe DED au test de closure du premier posttest. En effet, le groupe DED a toujours mieux performé à la rédaction sauf lors du premier posttest, cela est peut-être dû à l'enseignement reçu.

Maintenant que nous avons analysé en détail les tests des participants et que nous avons pu observer où se trouvaient les différences significatives, répondons aux QR.

4.3 Réponses aux questions de recherche

Afin de faciliter la présentation des réponses aux questions de recherche, nous avons subdivisé cette section : nous aborderons d'abord la QR1 (4.3.1) et, ensuite, la QR2 (4.3.2)

4.3.1 Question de recherche principale

À la vue des résultats présentés précédemment, nous sommes maintenant en mesure de répondre à notre QR1.

À la question suivante, « Laquelle, de l'approche inductive ou de l'approche déductive, permet un meilleur apprentissage de la distinction de l'IMP et du PC en français langue seconde à court et à moyen terme? », nous devons répondre que seul l'enseignement selon l'approche déductive nous a permis d'observer un effet du traitement sur les résultats au test de closure à court terme. Cependant, cette amélioration n'a pas touché l'ensemble des tâches ni des temps.

Nous avons observé une première amélioration significative entre le prétest et le premier posttest pour le groupe DED en ce qui a trait au test de closure. De plus, nous avons observé que le groupe IND a statistiquement mieux performé à la seconde rédaction que le groupe DED. En s'améliorant, le groupe DED a obtenu une moyenne presque identique à celle du groupe IND pour le test de closure; toutefois, bien que ces deux groupes aient pratiquement obtenu la même note, l'amélioration du groupe DED démontre un effet du traitement, effet que l'on remarque sur ce groupe et non sur l'autre.

Cela permet d'observer que le groupe IND a mieux performé, mais elle ne nous permet pas d'observer un effet du traitement. On remarque simplement que ce groupe est encore plus fort que l'autre à cette étape de l'expérimentation, du moins pour ce qui est de la rédaction.

Ainsi, comme nous avons pu observer un effet du traitement sur un groupe (DED) et non sur l'autre (IND), nous pouvons affirmer que l'approche déductive a permis un meilleur apprentissage de la distinction IMP/PC. Toutefois, cet apprentissage se limite au test de closure. De plus, l'amélioration du groupe n'est significative qu'à court terme, il n'en est pas de même pour ce qui est du moyen terme. En effet, en ce qui a trait à l'amélioration obtenue lors du posttest différé, nous devons répondre qu'aucune des deux approches n'a permis un meilleur apprentissage. En effet, comme les tests l'ont démontré, à moyen terme (donc entre le posttest et le posttest différé), les différences observées n'était pas significatives. Ce faisant, il nous est impossible d'affirmer que l'une ou l'autre des deux approches a été davantage efficace à moyen terme.

En résumé, la réponse à notre question principale de recherche est que l'approche déductive permet un meilleur apprentissage de la distinction IMP/PC à court terme chez des adolescents anglophones de niveau intermédiaire pour ce qui est

du test de closure. Pour le long terme et pour la rédaction, aucune des deux approches ne s'est démarquée.

4.3.2 Question de recherche secondaire

En réponse à la question secondaire de recherche, c'est-à-dire : « Y a-t-il un lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches? », les résultats ont démontré qu'il était possible qu'il y ait une relation.

Rappelons que, selon Erlam (2003), il y aurait un lien à faire entre le type d'enseignement que reçoit un étudiant et la façon dont on l'évalue. Afin de répondre à notre QR2, nous avons décidé que le traitement de notre expérimentation, c'est-à-dire la façon d'apprendre la règle, serait l'unique et essentielle différence entre les deux groupes. À travers cette différence entre les deux groupes, les apprenants effectueraient les mêmes tâches. Ainsi, dans cette recherche, un groupe a appris la distinction IMP/PC en l'apprenant explicitement (groupe DED) alors que l'autre a dû découvrir par lui-même cette distinction (groupe IND) (bien que l'enseignante l'ait guidé). Cependant, par la suite, ils ont tous deux effectué des activités diversifiées n'étant pas plus rattachés à l'une ou l'autre des approches.

Pour répondre à notre QR2, nous nous sommes fiés aux résultats présentés à la section 4.2.2 *Analyses permettant de répondre à la question de recherche secondaire*. Cette section nous a permis d'observer et d'analyser les résultats entre les tests de closure et les rédactions à l'intérieur de chaque groupe et ce, à chaque temps.

Ainsi, tel que mentionné plus haut, nous avons remarqué que le groupe IND avait mieux performé lors des rédactions des trois tests, et que le groupe DED avait mieux performé lors des rédactions du prétest et du posttest différé. Il n'y avait pas de différence significative pour le premier posttest. Ce résultat pourrait être dû à un lien entre tâche et traitement : lors du premier posttest, le groupe DED s'est amélioré quant au test de closure.

À la vue des résultats obtenus, il est possible qu'il y ait une relation entre tâche et traitement compte tenu du test de closure à court terme du groupe DED. D'autres facteurs doivent être pris en compte afin d'affirmer avec certitude qu'il y a une relation ou qu'il n'y en a pas. Ces facteurs seront présentés dans le prochain chapitre.

En somme, ce chapitre nous a permis de démontrer que, dans le cas de la présente recherche, l'approche déductive a permis un meilleur apprentissage de la distinction de l'IMP et du PC en FLS. Cette amélioration est notable à court terme et lors d'un test de closure. De plus, il pourrait y avoir un lien avec tâche et traitement compte tenu que le groupe DED a obtenu un résultat différent lors du posttest : c'est le seul temps où l'un des deux groupes n'a pas mieux performé à la rédaction. Ce résultat pourrait signifier qu'il y a un lien à faire, mais d'autres facteurs doivent être pris en considération. Le prochain chapitre tentera d'analyser comment nous en sommes arrivés à ces conclusions et, surtout, pourquoi nous avons obtenu ces résultats.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre aura pour but de discuter des résultats présentés au chapitre précédent. Pour ce faire, nous débuterons en présentant une synthèse des résultats (5.1), nous poursuivrons en présentant des explications à ceux-ci (5.2) et nous conclurons en élaborant sur la portée des résultats obtenus (5.3).

5.1 Synthèse des résultats

Cette étude avait pour but de répondre à une question de recherche principale et à une question de recherche secondaire, à savoir « Laquelle, de l'approche inductive ou de l'approche déductive, permet un meilleur apprentissage de la distinction de l'IMP et du PC en français langue seconde, et ce, à court et à moyen terme (trois semaines plus tard)? » et « Y a-t-il un lien entre le type d'enseignement et la performance à différents types de tâches? » Les analyses présentées dans le chapitre précédent nous ont permis de répondre à notre QR1 et à notre QR2.

Pour la QR1, les analyses non paramétriques (ANOVA de Friedman, test de Wilcoxon et test U de Mann-Whitney) nous ont permis de démontrer que le groupe DED s'était significativement amélioré lors du test de closure entre le prétest et le posttest. Cette amélioration a permis au groupe DED de rejoindre le niveau du groupe IND pour le test de closure, groupe plus fort que le groupe DED au départ. Cette amélioration nous a permis d'observer un effet du traitement déductif et, donc, de répondre positivement à notre QR1 en indiquant que l'approche déductive avait permis un meilleur apprentissage de la distinction IMP/PC. Toutefois, cette amélioration se limite au test de closure au posttest, donc à une amélioration à court terme du test de closure. Pour ce qui est de la rédaction, les deux groupes sont restés stables, bien que le groupe IND ait significativement mieux performé que le groupe DED quant à la rédaction à court terme. La différence présente entre le groupe IND et le groupe DED montre que le groupe IND est plus fort que le groupe DED par rapport aux rédactions, du moins celle à court terme.

Les résultats des analyses sur la QR2 ont démontré que les groupes performaient toujours significativement mieux lors de la rédaction que lors du test de closure, à l'exception du groupe DED lors du posttest. À ce temps, on n'a remarqué aucune différence entre les résultats au test de closure et ceux à la rédaction. Donc, pour le groupe IND, on ne peut conclure qu'il y a une relation entre traitement et tâche, puisqu'il n'y a eu aucun changement dans les résultats. Pour le groupe DED, comme il y a une différence lors du posttest, celle-ci pourrait être due à un lien entre tâche et traitement. Effectivement, les résultats portent à croire que les effets du traitement déductif se manifestent dans le test de closure.

5.2 Explications des résultats

Afin de fournir de possibles explications aux résultats obtenus lors de cette recherche, nous tenterons de répondre à nos QR en divisant cette section selon ces questions. Nous expliquerons d'abord les résultats de la QR1 (5.2.1); ensuite, nous présenterons les explications de la QR2 (5.2.2).

5.2.1 Explications des résultats de la QR1

La réponse à la QR1 est que le groupe DED a démontré une plus grande amélioration de la distinction IMP/PC; cette amélioration se limite toutefois au test de closure et au posttest. En effet, à long terme et en ce qui a trait à la rédaction, il ne nous a pas été possible d'observer un effet du traitement. Pour ce qui est de la rédaction, nous avons observé que le groupe IND était, encore une fois, plus fort que le groupe DED au départ. Le groupe IND a statistiquement mieux performé que le groupe DED lors de la seconde rédaction. Cependant, comme nous n'avons pas observé d'amélioration entre les temps pour la rédaction du groupe IND, cette meilleure performance ne se traduit toutefois pas par une meilleure amélioration de ce groupe.

Nous croyons que les résultats obtenus peuvent être dus à quatre facteurs principaux : les différences entre les traitements (5.2.1.1), les instruments de mesure

(5.2.1.2), le nombre de participants (5.2.1.3) et, finalement, le niveau des participants (5.2.1.4).

5.2.1.1 Les différences entre les traitements

Dans cette étude, la seule différence de traitement entre les groupes était la façon d'apprendre la règle. Souvenons-nous que le groupe DED s'est fait expliquer la règle par l'enseignante dès le départ alors que le groupe IND a dû la deviner à l'aide d'exemples tirés d'un texte. Par la suite, les deux groupes ont fait les mêmes activités : rédaction, exercices oraux, exercices écrits, etc. La différence entre les traitements n'était pas énorme, mais nous avons tout de même remarqué un effet du traitement : le traitement déductif a permis à ce groupe de s'améliorer à court terme pour le test de closure.

L'amélioration du groupe DED à court terme pour le test de closure peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'abord, l'approche déductive serait plus bénéfique avec des apprenants de niveau débutant-intermédiaire (Mohamed, 2001, cité dans Ellis et Shintani, 2014). Les participants de ce groupe étaient de niveau intermédiaire en FLS; le fait qu'on leur ait enseigné selon une approche favorisant ce niveau est peut-être l'un des facteurs de leur amélioration. De plus, beaucoup d'étudiants s'attendent à une structure similaire à l'approche déductive en salle de classe, c'est-à-dire à recevoir des explications de l'enseignant et à les analyser par la suite (Ellis et Shintani, 2014). De ce fait, les étudiants de ce groupe n'ont pas été déstabilisés et l'expérimentation a possiblement répondu à leurs attentes d'une salle de classe. Cela a pu avoir un effet sur leurs résultats et pourrait être une des raisons pour lesquelles il y a eu un effet du traitement déductif à court terme pour le test de closure. Le fait que l'approche déductive permette un enseignement plus rapide (Ellis et Shintani, 2014) peut également être un facteur de l'amélioration du groupe DED : ce groupe devait apprendre la distinction IMP/PC en 5h, il était donc limité dans le temps. Peut-être que le fait que cette approche soit une méthode rapide

d'apprentissage a eu un effet sur le groupe DED et l'a aidé à s'améliorer à court terme au test de closure. Avoir utilisé l'approche déductive selon le *Cognitive Code* pourrait aussi avoir eu un impact sur le groupe DED : en n'offrant pas un rôle passif aux participants de ce groupe, ceux-ci étaient actifs cognitivement durant l'apprentissage de l'IMP et du PC. Cela pourrait avoir aidé les étudiants à s'améliorer à court terme au test de closure. Erlam (2003) a également utilisé le *Cognitive Code* dans son étude et ses résultats démontrent que l'approche déductive a eu une plus grande efficacité que l'approche IND.

Nous n'avons pas observé d'amélioration pour le groupe IND; pourtant, la notion était déjà familière aux apprenants, cela aurait dû leur être bénéfique puisque l'approche inductive s'avère davantage efficace lorsque le sujet étudié est déjà familier aux étudiants (Gower et Walters, 1983; Ellis et Shintani, 2014). Peut-être que la notion était plus que familière aux participants du groupe IND, peut-être qu'elle était plutôt pratiquement acquise. C'est l'une des possibles raisons pour lesquelles nous n'avons pas observé d'effet du traitement inductif. Il nous apparaît également possible que le groupe DED ait déjà acquis certaines notions de la distinction IMP/PC, mais nous croyons que, si acquisition il y avait déjà, celle-ci pouvait être moindre puisque le groupe a obtenu de moins bons résultats au prétest. De plus, le fait que l'approche IND permette des connaissances plus significatives et utilisables, de même qu'elle favorise la mémorisation (Ellis et Shintani, 2014) ne semble pas s'être produit dans le cas de notre étude : les étudiants du groupe IND n'ont pas démontré d'amélioration. Peut-être est-ce dû au niveau élevé des participants de ce groupe, peut-être que les notions étaient déjà, en parties du moins, comprises avant notre expérimentation. De plus, l'approche inductive peut parfois frustrer des étudiants à cause de leur routine généralement davantage déductive et elle peut les mener à une méconnaissance de la règle recherchée. Ces inconvénients ne semblent pas s'être produits dans notre étude : les étudiants ne semblent pas avoir eu de problèmes avec cette approche et cette approche ne les a pas menés à une

méconnaissance de la règle, puisque l'enseignante guidait les apprenants. S'ils faisaient fausse route, elle leur posait des questions afin de leur faire réaliser qu'ils se trompaient. Ce fonctionnement semble avoir fonctionné puisque le groupe IND a réussi à nommer toutes les règles désirées de la distinction IMP/PC. Nous ne croyons pas que ces deux désavantages aient pu avoir un effet sur les étudiants puisque ces derniers ont obtenu de bons résultats. En effet, bien qu'ils n'aient pas démontré d'amélioration, leurs résultats montrent qu'ils connaissaient relativement bien les différences IMP/PC avant même le prétest. Donc, les facteurs qui ont généralement une incidence sur l'apprentissage inductif ne semblent pas avoir eu d'effet sur notre groupe en particulier.

Si l'on compare notre traitement déductif à celui d'autres études ayant utilisé un traitement déductif, on remarque que celles où l'approche déductive a démontré une amélioration (à court et/ou à long terme) commençaient majoritairement par l'explication de la règle et poursuivait avec des exercices, et que les participants étaient pratiquement tous de niveau intermédiaire : Seliger (1975) a d'abord expliqué la notion et a poursuivi à l'aide d'exercices, ses participants étaient de niveau intermédiaire; Abraham (1985) a élaboré le même traitement et ses étudiants étaient, encore une fois, de niveau intermédiaire; Erlam (2003) a fait de même avec des étudiants du même niveau; Haight *et al.* (2007) ont également démontré l'efficacité de l'approche déductive et son traitement déductif consistait en une analyse des notions avec le professeur et en une pratique par la suite avec, encore une fois, des étudiants intermédiaires; Vogel *et al.* (2011) ont procédé de la même façon, soit l'explication et ensuite une activité avec des étudiants de niveau intermédiaire. Dans ces études, l'approche déductive a permis aux étudiants de s'améliorer, tel que mentionné, à court, à moyen ou à long terme. Seules Jean et Simard (2013) ont procédé de manière différente et ont réussi à démontrer l'efficacité de l'approche déductive : elles ont fait lire un texte contenant la notion en question aux étudiants, ceux-ci ont ensuite fait un exercice de compréhension, des explications écrites ont

suivi et une production écrite a finalisé le tout. Le niveau de leurs étudiants était varié. Ainsi, on remarque une régularité dans les traitements déductifs permettant aux étudiants de s'améliorer : d'abord, ils doivent se faire expliquer la notion clairement dès le départ; ensuite, ils doivent effectuer des exercices de consolidation des acquis (production orale, exercices écrits, etc.); finalement, ces étudiants doivent être de niveau intermédiaire, ce qui rejoint la conclusion de Mohamed (2001), et d'Ellis et de Shintani (2014). On remarque que six études sur sept ayant fonctionné de cette façon ont réussi à démontré l'efficacité de l'approche déductive. Le fait que notre recherche utilise cette même ligne directrice et que nos participants soient du même niveau que celui des études préalablement présentées pourrait expliquer pourquoi nous avons réussi à démontrer l'efficacité de l'approche déductive à court terme pour le test de closure. En effet, peut-être que ce traitement (présentation explicite de la règle et exercices), utilisé sur des étudiants de niveau intermédiaire, s'avère particulièrement efficace pour une approche déductive.

Maintenant, si l'on compare notre traitement inductif à celui d'autres études ayant utilisé un traitement inductif, on remarque que certaines études où l'approche inductive a démontré une amélioration (à court et/ou à long terme) possèdent des questions guidées : Rizzuto (1970) a présenté des exemples et a posé des questions guidées par la suite; dans l'étude de Haight *et al.* (2007), l'enseignant a également guidé les étudiants à l'aide de questions; Vogel *et al.* (2011) ont également procédé de cette façon. Ainsi, plusieurs études ont élaboré leur traitement inductif de cette manière, mais d'autres ont procédé autrement : Abraham (1985) a commencé avec des exemples contenant la notion étudiée, il a par la suite effacé ses exemples et a demandé à ses participants de les réécrire par mémorisation; Herron et Tomasello (1992) ont plutôt opté pour des exercices troués faits avec l'enseignant; et Jean et Simard (2013) ont commencé avec une lecture dans laquelle la notion se trouvait, elles ont poursuivi avec un exercice de compréhension, les étudiants devaient par la suite découvrir la règle et faire un exercice de production écrite. Ainsi, il ne semble

pas y avoir un seul et unique traitement prédéfini pour démontrer l'efficacité de l'approche inductive. Dans notre étude, nous avons utilisé un peu de tout pour élaborer notre traitement inductif : il y avait des questions guidées, il y avait des exemples de la notion étudiée, des exercices troués ont été faits, plusieurs lectures ont été effectuées, de même qu'un exercice de compréhension et une production écrite. Peut-être que nous n'avons pas réussi à démontrer l'efficacité de l'approche inductive par le fait que nous avons trop diversifié les activités que ce groupe a faites. En effet, si l'on compare notre traitement inductif à celui des autres études, nous remarquons que nos participants ont fait presque toutes les activités de tous les traitements inductifs ayant démontré l'efficacité de cette approche. Peut-être que si nous avions concentré nos participants sur un certain type d'activités en particulier, nous aurions observé une amélioration de notre groupe IND.

Les différences entre les traitements ont sans doute influencé nos résultats. D'autres facteurs ont également pu jouer sur nos résultats, dont les instruments de mesure.

5.2.1.2 Les instruments de mesure

Les instruments de mesure sont primordiaux, ce sont eux qui nous ont permis d'évaluer nos participants. Peut-être que ces instruments de mesure auraient pu être plus nombreux ou, du moins, plus diversifiés. En ce qui a trait à la rédaction, nous avons opté pour ce type d'exercices puisque nous le trouvions davantage spontané et qu'il permettait aux apprenants d'utiliser les temps du passé dans des contextes réels, contrairement à un exercice à choix multiples, à un exercice de conjugaison, etc. Cependant, cette totale liberté dans la rédaction a sans doute permis aux participants d'éviter des structures ambiguës, des structures plus complexes ou des structures inconnues. En effet, si un apprenant doutait du temps de verbe à utiliser dans sa phrase, il pouvait simplement reformuler celle-ci et utiliser le temps de verbe dans un contexte qu'il maîtrisait davantage. De plus, selon les neuf études démontrant un

avantage pour l'une ou les deux approches, études présentées dans la *Recension des écrits* (section 2.4), seule Erlam (2003) a utilisé une production écrite. Cependant, sa production écrite était beaucoup plus contrôlée que la nôtre : les étudiants devaient écrire des phrases en remplaçant un mot ou groupe de mots par un pronom complément. Nous aurions peut-être dû contrôler davantage les rédactions afin d'observer une amélioration dans l'un ou l'autre des groupes. Nous croyons que cette trop grande liberté a un peu nui à notre collecte de données, n'évaluant sans doute pas les étudiants sur les structures plus complexes, puisqu'il était possible pour eux de les éviter. Par exemple, s'ils commençaient à rédiger une phrase dans laquelle ils doutaient du bon temps de verbe à utiliser, il leur était possible de modifier cette phrase et d'en créer une dont ils seraient certains du temps de verbe à utiliser. Ainsi, le fait d'utiliser la rédaction a pu brouiller le réel niveau des participants et, de ce fait, nous donner des résultats non représentatifs de leur niveau de compréhension de la distinction IMP/PC. Pour ce qui est du test de closure, plusieurs chercheurs l'ont utilisé (p. ex., Herron et Tomasello, 1992; Haight *et al.*, 2007; Jean et Simard, 2013) et ont pu observer un effet du traitement, tout comme nous pour le groupe DED à court terme. Étant plus contrôlé que la rédaction, nous croyons qu'il nous a permis d'observer le réel niveau des participants et de bien les évaluer. Nous croyons que cette tâche était bien structurée et qu'il s'agissait d'un bon choix d'instrument de mesure.

De plus, il nous semble possible que le premier posttest ait été administré trop rapidement après le traitement, ne laissant ainsi pas assez de temps aux participants d'intégrer ce qu'ils avaient appris dans leur système linguistique. En effet, même si la différence entre le posttest et le posttest différé n'était pas significative pour le groupe IND quant au test de closure, les résultats ont tout de même augmenté. Nous aurions peut-être dû faire faire un premier posttest quelques jours plus tard afin que les participants aient le temps d'assimiler les nouvelles informations et, ainsi, nous aurions peut-être observé des résultats différents.

5.2.1.3 Le nombre de participants

Le nombre de participants dans cette étude était plutôt limité. En effet, le groupe IND comportait 13 étudiants alors que le groupe DED en comportait 16. Pour ce dernier, l'échantillon était de plus ou moins 24 % plus élevé et il nous a été possible d'observer un effet du traitement pour le test de closure à court terme. Ainsi, peut-être que si nous avions eu plus d'étudiants dans le groupe IND, nous aurions pu également y observer un effet du traitement. Dans chaque groupe, nous n'avons pas obtenu l'autorisation parentale de quatre étudiants, pour un total de huit étudiants. Ainsi, particulièrement dans le groupe IND où le nombre de participants était plus faible, peut-être que l'absence d'effet du traitement peut s'expliquer, partiellement du moins, par le petit échantillon. Dans les études qui démontraient un effet du traitement d'une ou des deux approche(s), le nombre de participants variaient généralement entre 40 (Vogel *et al.*, 2011) et 165 (Rizzuto, 1970). Seuls Herron et Tomasello (1992) ont réussi à démontrer l'effet d'un traitement, inductif dans ce cas-ci, avec seulement 26 participants. De ce fait, si l'on observe le nombre élevé de participants dans les études précédentes du même genre que la nôtre, il nous apparaît possible que notre nombre de participants ait été trop faible.

Bien que les raisons évoquées pour expliquer nos résultats puissent être valables, il paraît possible que les résultats obtenus s'expliquent aussi par le niveau des participants.

5.2.1.4 Le niveau des participants

Tel que mentionné dans le chapitre IV, *Résultats*, les étudiants des deux groupes n'étaient pas du même niveau au départ pour le test de closure, mais ils l'étaient pour la rédaction.

Pour le test de closure, il ne nous était pas possible de constamment comparer les deux groupes entre eux et d'obtenir des résultats intéressants puisque le groupe IND était plus fort que le groupe DED au départ. Comme le groupe DED était plus

faible que le groupe IND au départ, il est logique qu'il se soit amélioré : il maîtrisait peut-être moins la notion et, en ayant une plus grande marge d'amélioration possible que l'autre groupe, il avait probablement plus de chances de s'améliorer. Le groupe DED a par la suite rejoint le niveau du groupe IND dès le posttest et est demeuré du même niveau que lui au posttest différé. À partir du posttest 1, il nous a été possible de comparer les deux groupes. Ceux-ci sont toutefois demeurés stables en ce qui a trait au test de closure : on ne note aucune amélioration par la suite. Cette différence entre les deux groupes peut donc expliquer l'effet du traitement du groupe DED : celui-ci étant plus faible, il connaissait moins la théorie et donc il a pu s'améliorer; ce qui n'est peut-être pas le cas du groupe IND qui connaissait possiblement déjà relativement bien ce qu'on lui a enseigné. Peut-être qu'à partir du premier posttest, les deux groupes avaient atteint un bon niveau de maîtrise de la notion qu'ils avaient reçue et qu'ils auraient simplement eu besoin d'explications plus complexes, plus nuancées sur ces deux temps verbaux afin de s'améliorer.

Pour la rédaction, les deux groupes étaient presque constamment du même niveau. La seule différence entre les deux groupes se trouve lors du premier posttest. À ce moment, on remarque une différence significative entre leurs résultats; cependant, celle-ci n'est pas due à une amélioration du groupe IND. Comme nous n'avons pas observé de différence entre le prétest et le posttest du groupe IND pour la rédaction, cette différence entre les deux groupes démontre simplement l'écart entre ceux-ci, écart notable uniquement au posttest 1. Les deux groupes ont particulièrement bien performé lors de la rédaction, mais on ne note aucune amélioration pour aucun des groupes. Les deux groupes ont démontré qu'ils étaient capables d'appliquer les connaissances qu'ils possédaient, surtout dans un contexte de production libre, telle la rédaction. Peut-être connaissaient-ils la majorité de ce que l'on leur a enseigné au cours de l'expérimentation. Il nous semble possible que ces groupes auraient eu besoin d'un cours qui n'était pas une introduction à ces temps de verbe, comme nous l'avons fait. Au contraire, peut-être auraient-ils eu besoin d'un

cours visant à perfectionner leurs connaissances. Dans cette situation, nous aurions possiblement remarqué des améliorations.

Dès le prétest, les deux groupes semblaient avoir une connaissance assez bonne de l'emploi des deux temps de verbe; cette connaissance semblait cependant davantage importante au sein du groupe IND. Il n'est donc pas très surprenant que le groupe IND n'ait pas tellement progressé, car il n'y avait que très peu de place pour le faire, surtout avec une notion comme celle-ci, qui peut prendre des années à être bien acquise.

Maintenant que nous avons analysé les résultats de la QR1, concentrons-nous sur ceux de la QR2.

5.2.2 Explications des résultats de la QR2

La QR2 porte sur la possible relation entre le type de traitement et le type de tâches demandées. Tel que mentionné dans le cadre théorique, nous voulions observer ce que les tâches évaluatives évaluent réellement. Nous voulions vérifier si ces tâches évaluaient bel et bien ce qui avait été enseigné et si elles étaient fiables. En fait, dans notre étude, nous voulions voir si l'enseignement mène à la possibilité de distinguer concrètement le PC et l'IMP selon un contexte clair. Nous voulions également vérifier si ou quel enseignement mène plus à des compétences, c'est-à-dire à faculté d'utiliser la notion dans un contexte de communication réel. Nous avons puisé notre hypothèse d'Erlam (2003) qui, elle, avait puisé la sienne de Norris et Ortega (2000). Ces chercheurs suggéraient une relation importante entre le type d'enseignement, et les tests et les tâches à la suite du traitement. Erlam (2003) expliquait que, si l'on conditionnait un apprenant à un certain type de tâches lors de l'apprentissage d'une notion, il serait normal que cet apprenant performe mieux à ce type de tâches lorsque l'on l'évalue. Dans son étude, Erlam (2003) réussit à démontrer cette relation :

« Les tests de compréhension demandaient de se concentrer sur le sens, contrairement au test de production écrite lors duquel les étudiants n'avaient pas à se concentrer sur le sens pour compléter la tâche correctement [...] Le fait que les tests de production écrite, dans leur structure, encouragent la forme peut expliquer pourquoi le groupe déductif a significativement mieux réussi que les autres groupes à ces tests. » (Erlam, 2003, p. 255, traduction libre)

Ainsi, dans son étude, Erlam (2003) associe les résultats significativement meilleurs du groupe DED aux tests de production écrite et au fait que ce groupe ait reçu un enseignement favorisant ce type de test. Rappelons-nous que, dans son étude, le traitement du groupe DED comportait des activités qui permettaient aux étudiants de réfléchir et de mettre en application les notions apprises. Plus spécifiquement, Erlam (2003) a conçu le traitement déductif comme suit : d'abord, l'enseignant s'assurait de la capacité des apprenants à reconnaître la notion étudiée; ensuite, l'enseignant présentait un exemple dans lequel on retrouvait la notion et un étudiant l'expliquait à la classe; par la suite, l'enseignant donnait, présentait et expliquait une charte comportant toutes les informations utiles; finalement, les étudiants commençaient les exercices. Tout comme Erlam (2003), nous avons élaboré notre traitement selon le *Cognitive code*, c'est-à-dire que les étudiants du groupe DED ont participé de façon active dans l'apprentissage de la distinction entre l'IMP et le PC : leur rôle n'était pas passif. Cependant, le reste de notre expérimentation divergeait. Nous croyons que les différences entre nos traitements étaient trop minimes pour observer une relation. Nous n'avons peut-être pas assez mis l'accent sur une tâche en particulier pour l'un ou l'autre des groupes afin de pouvoir démontrer une relation entre la tâche et le traitement. Si nous avions élaboré des activités différentes pour les deux groupes, peut-être aurions-nous vu une relation claire entre traitement et tâche, ce qui n'est pas été le cas.

Nos résultats supposent un possible lien entre le groupe DED et le test de closure : les deux groupes ont obtenu un résultat significativement meilleur à la rédaction qu'au test de closure à chaque temps, sauf pour le premier posttest du groupe DED où il n'y a pas de différence. C'est d'ailleurs lors de ce posttest que ce

groupe s'est amélioré pour le test de closure. Il est possible de croire qu'il y aurait un lien entre ce groupe (donc l'approche déductive) et le test de closure. Cependant, il est difficile d'en être certain : les résultats de ce groupe peuvent également s'expliquer par le fait que ces étudiants étaient plus faibles que ceux du groupe IND, tout simplement. Ce faisant, il ne nous est pas possible d'affirmer avec certitude que ces résultats démontrent un lien entre la tâche et l'enseignement.

En somme, nos analyses n'ont pas révélé de lien évident entre les tâches et les traitements présents dans cette recherche. Cela peut s'expliquer par la structure du traitement ou encore par le niveau des participants.

5.3 Commentaires sur la portée des résultats

Cette étude a permis de mettre en valeur les effets bénéfiques de l'approche déductive comparativement à l'approche inductive. Bien sûr, l'amélioration du groupe DED se limite à un effet à court terme du test de closure. Malgré ces limites, nous sommes satisfaits d'avoir pu créer une étude de plus démontrant l'efficacité relative d'une des deux approches.

Bien que nous ayons démontré l'apparente supériorité du traitement déductif, l'efficacité de cette approche se limite au contexte de l'étude. Ainsi, nous croyons que, dans certains contextes, cette approche est à privilégier par l'enseignant. Par contre, bien que nous n'ayons pas réussi à démontrer un effet du traitement inductif, nous ne croyons pas que cette approche s'avère inefficace; d'autres études clament sa supériorité et la démontrent de manière significative.

Nos résultats permettront cependant de renforcer les croyances de l'efficacité de l'approche déductive et de diminuer les doutes qu'ont certains didacticiens et enseignants par rapport à celle-ci (Seliger, 1975). Encore une fois, nous ne clamons pas qu'il s'agit de la seule approche à privilégier, mais, dans un contexte précis, il est clair qu'elle s'avère efficace. Il suffit simplement de départager les notions à enseigner de même que les types d'exercices à privilégier pour savoir quand nous il

est préférable de l'utiliser. Le choix de l'approche est vraiment conditionnel à plusieurs facteurs tels que la notion ciblée, le niveau de développement de la notion ciblée, la motivation des apprenants (et à leurs besoins immédiats) de savoir utiliser cette notion, leurs préférences, etc.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Dans ce sixième et dernier chapitre, nous présenterons une synthèse de la recherche, les limites de celle-ci (6.2) et nous présenterons certaines pistes de recherches futures (6.3).

6.1 Synthèse

En résumé, notre recherche, une recherche quasi-expérimentale de type prétest/posttest, visait à savoir quelle approche – inductive ou déductive – s'avérerait plus efficace chez des adolescents anglophones de niveau intermédiaire et à vérifier s'il y avait un lien entre le traitement reçu et les tâches demandées. Nous avons choisi d'étudier ces deux approches puisque les recherches antérieures, bien que multiples, ne permettaient pas de départager l'efficacité des deux approches (p. ex., Seliger, 1975; Erlam, 2003; Haight et al, 2007; Jean et Simard, 2013). Nous croyions que les chercheurs n'avaient pas été en mesure de démontrer l'efficacité des deux approches puisque chaque recherche portait sur des notions linguistiques différentes. Notre choix de notion linguistique visée s'est arrêté sur la distinction de l'imparfait et du passé puisqu'il s'agit d'une difficulté d'apprentissage pour les apprenants non francophones, spécialement les anglophones (p. ex., Andersen, 1991; Izquierdo, 2009; Izquierdo et Collins, 2008; Dansereau, 1987; Fahmy, 2007). Pour répondre à notre question de recherche principale de même qu'à notre question de recherche secondaire, nous avons conçu une expérimentation. Celle-ci a été vécue par deux groupes d'adolescents anglophones: l'un comportant 13 participants qui ont reçu un enseignement inductif et l'autre comprenant 16 participants qui ont reçu un enseignement déductif. Un prétest de même que deux posttests ont permis de recueillir nos données. Celles-ci ont été analysées et ont démontré que l'approche DED s'était avérée plus efficace, mais seulement à court terme et seulement en ce qui a trait au test de closure. Les analyses n'ont pas pu démontrer de lien entre les traitements et les tâches.

6.2 Limites de l'étude

Pour cette recherche, nous constatons cinq limites principales : le nombre de participants, le niveau de ces derniers, le choix de la rédaction, la limite des choix de règles d'emploi de l'IMP et du PC, ainsi que la manière dont l'approche inductive a été implantée.

D'abord, le nombre de participants de cette étude représente certainement une faiblesse. Nous jugeons important de préciser que notre échantillon ne représente pas les apprenants adolescents de niveau intermédiaire en général; l'échantillon étant trop petit pour pouvoir généraliser nos résultats. Cependant, malgré cette limite, notre étude a démontré des résultats intéressants et une étude du même genre avec davantage de participants serait intéressante.

Ensuite, tel que précédemment mentionné, nos participants se sont avérés plus avancés que ce que nous croyions. Ainsi, nous voulions mener une étude auprès d'apprenants ne connaissant pas ou peu la distinction IMP/PC. Le fait que les participants aient obtenu des moyennes variant entre 60% et 88% lors du prétest démontre qu'ils maîtrisaient déjà plutôt bien la notion linguistique visée et a limité la progression possible. Ce faisant, il ne nous a pas été possible d'obtenir des conclusions propres à des apprenants ayant le niveau de connaissance que nous visions. De ce fait, la bonne connaissance de la distinction IMP/PC qu'avaient nos participants (surtout ceux du groupe IND) représente une autre grande limite de notre recherche.

De plus, nous avons choisi la rédaction comme instrument de recherche puisqu'il s'agissait d'une tâche offrant une liberté aux apprenants, mais, surtout, qu'elle leur permettait d'utiliser l'IMP et le PC dans un contexte réel, contrairement au test de closure. Cet instrument de mesure n'était finalement pas un choix judicieux dans le contexte de notre étude puisque nous ne l'avons pas assez contrôlé. Tel que mentionné, nous croyons que notre rédaction offrait trop de liberté aux participants;

ne sachant pas quel temps de verbe choisir, ils pouvaient modifier leur tournure de phrase ou leur phrase en entier afin d'éviter une structure complexe. Si nous refaisions cette étude, nous opterions toujours pour une rédaction, mais celle-ci serait davantage contrôlée afin d'éviter cette facilité à laquelle nos étudiants avaient accès.

Un autre facteur limitatif de notre recherche à prendre en considération est la limite des choix des règles d'emploi de l'IMP et du PC. En effet, lorsque nous élaborions notre matériel didactique et que nous avons dû choisir les règles d'utilisation des deux temps de verbe que nous allions présenter et faire deviner aux étudiants, nous avons dû faire des choix et en ignorer certaines. Nous voulions opter pour les règles les plus utiles pour nos participants et les rendre compréhensives et faciles. Cependant, en faisant cela, nous n'avons pas du tout abordé d'autres règles que nos participants rencontreront sans doute dans des situations de discussion, d'écriture ou de lecture au passé en français. De plus, peut-être que si nous avions opté pour d'autres règles d'utilisation, celles-ci auraient été inconnues de nos participants et nous aurions sans doute obtenu des résultats différents. Le choix des règles d'emploi représente une limite en soi, car il était bien entendu impossible de présenter toutes les règles à nos participants.

Finalement, nous jugeons que la manière dont nous avons implanté l'approche inductive a pu jouer en partie sur nos résultats. En effet, normalement, dans une approche inductive, il n'y a pas de règles préétablies et donc le but de cette approche n'est pas de découvrir ces règles. Nous avons toutefois procédé de cette façon. L'objectif général de l'approche inductive est davantage de tenter de décrire la règle grâce à des exemples et à des contre-exemples sans que l'enseignant s'attende à des réponses claires et prédéfinies. Évidemment, l'enseignant guide ses étudiants dans ce processus, et les aide à découvrir les hypothèses qui sont justes et corrige celles qui sont erronées. Donc, là où notre approche inductive a différé est lorsque nous nous attendions à des règles précises d'utilisation de l'IMP et du PC (celles que nous avons présentées au groupe DED). Le fait d'avoir amené les apprenants à énoncer des règles

préétablies pourrait avoir créé un doute chez les participants sur l'emploi du PC et de l'IMP. Cette limite ne serait peut-être pas réelle si nous n'avions pas prédéfini des règles. Aussi, si les apprenants avaient déjà une certaine connaissance de la notion et que, dans l'approche inductive, on les conduisait vers des règles (ou une formulation de règles) avec lesquelles ils étaient plus ou moins familiers, cela a pu les déstabiliser et n'ajouter rien de nouveau qui leur aurait permis de parfaire leurs connaissances.

Malgré les limites de recherche, ne négligeons pas les pistes de recherches futures que notre étude offre.

6.3 Pistes de recherches futures

Les recherches en langue seconde sont infinies. Peu importe le sujet et le design, les recherches démontreront toujours un nouvel aspect des L2. C'est le cas, notamment, des études sur l'approche inductive et sur l'approche déductive. Notre recherche s'ajoute à la liste d'études sur le sujet. Nous n'avons pas été en mesure d'apporter des contextes clairs et précis dans lesquels l'une des deux approches est à privilégier. Certes, la littérature a démontré de façon empirique les avantages et les désavantages de chacune, mais nous ne connaissons toujours pas les contextes favorables précis ni les notions exactes qui avantagent une approche plus que l'autre. Notre étude voulait éclaircir ce point en ce qui a trait à l'IMP et au PC en FLS. Bien que nos résultats n'aient pas été catégoriques, ils sont tout de même une piste pour les futures recherches. Il serait donc intéressant d'investiguer sur les diverses manières d'enseigner les notions, d'abord les principales, en L2 : les temps de verbes sont-ils mieux acquis selon l'approche déductive? l'orthographe grammaticale est-elle mieux apprise lorsque l'enseignant utilise l'approche inductive? Etc.

Enfin, malgré toutes les recherches menées sur les approches inductive et déductive, il en reste encore beaucoup à découvrir sur celles-ci. Souhaitons que la recherche sache nous en apprendre plus sur ces approches.

ANNEXE A
Niveaux du CECR

	ÉTENDUE	CORRECTION	AISANCE	INTERACTION	COHÉRENCE
B2+					
B2	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1+					
B1	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles.	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2+					
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suri mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Adapté de *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, p. 28

ANNEXE B

Présentation synthétique de la planification

Planification des séquences d'enseignement

Groupe déductif

JOUR 1

1. Introduction : parler d'histoires que l'on connaît : film, émissions de télévision, livres, etc.
2. Discuter des histoires de la feuille *Que se passerait-il?* afin de commencer à en créer.
3. Former de petites équipes et faire deviner des contes en racontant l'histoire sans dire certains mots (style *Taboo*).
4. Présenter et lire le conte *Barbe-Bleue* en grand groupe (une copie papier, une copie sur le rétroprojecteur).
5. Parler de l'histoire en grand groupe.
6. Répondre à des questions en petites équipes.
7. Présentation explicite des différences entre les deux temps de verbe faite par l'enseignante & réponses aux questions.
8. S'il reste du temps, demander aux jeunes d'écrire des phrases (sans lien) qui représentent les règles de l'IMP et du PC. S'il reste encore du temps, échanger les phrases pour que l'autre équipe tente de deviner quelle règle la phrase représente.

Temps approximatif : 1h40

JOUR 2

1. Lire le conte *Jack et le haricot magique* pour vérifier si les règles s'appliquent.
2. Rappeler les règles.
3. Discussion dans laquelle il y a des sujets prédéterminés qui demandent l'imparfait et le passé composé. (15 minutes)
4. Exercices plus théoriques du cahier *En avant la grammaire!* : pages 114, 115, 106, 107, 116, 134, 136 (30 minutes).
5. Correction (10 minutes)
6. En équipe de deux, création de petites discussions dans lesquelles on utilise les deux temps de verbe (25 minutes).
7. Présentation des discussions en grand groupe (15 minutes)

Temps approximatif : 1h40

JOUR 3

1. En grand groupe, faire quelques exercices du cahier *En avant la grammaire!* : pages 123, 71, 129 (25 minutes).
2. Correction (10 minutes)
3. En petites équipes, rédaction d'un conte (1h)
4. Présentation de contes (25 minutes)

Temps approximatif : 1h40

Groupe inductif

JOUR 1

Présentation

1. Introduction : parler d'histoires que l'on connaît : film, émissions de télévision, livres, etc.
2. Discuter des histoires de la feuille *Que se passerait-il?* afin de commencer à en créer.
3. Former de petites équipes et faire deviner des contes en racontant l'histoire sans dire certains mots (style *taboo*).
4. Présenter et lire le conte *Barbe-Bleue* en grand groupe (une copie papier, une copie sur le rétroprojecteur).
5. Parler de l'histoire en grand groupe.
6. Répondre à des questions en petites équipes.

Attention

7. Demander aux jeunes de surligner les verbes au passé composé et à l'imparfait.
8. Les rechercher en grand groupe au rétroprojecteur.

Co-construction

9. En équipe, tenter de trouver la règle de l'utilisation de ces deux temps de verbe en fonction des verbes présélectionnés de l'histoire.
10. Revenir en groupe, regarder les ébauches des premières théories.
11. Tenter d'être encore plus précis grâce au texte en entier.
12. Revenir sur la règle en fonction des exemples. Tenter de la formuler explicitement.

13. En principe, la règle devrait être plutôt bien définie. Revenir une dernière fois avec le conte pour voir si la règle « finale » fonctionne.
14. S'il reste du temps, demander aux jeunes d'écrire des phrases (sans lien) qui représentent les règles de l'IMP et du PC. S'il reste encore du temps, échanger les phrases pour que l'autre équipe tente de deviner quelle règle la phrase représente.

Temps approximatif : 1h40

JOUR 2

Co-construction

1. Lire le conte *Jack et le haricot magique* pour vérifier si la règle fonctionne.
2. Récapituler la règle.

Formatage

3. Discussion dans laquelle il y a des sujets prédéterminés qui demandent l'imparfait et le passé composé. (15 minutes)
4. Exercices plus théoriques du cahier *En avant la grammaire!* : pages 114, 115, 106, 107, 116, 134, 136 (30 minutes).
5. Correction (10 minutes)
6. En équipe de deux, création de petites discussions dans lesquelles on utilise les deux temps de verbe (25 minutes).
7. Présentation des discussions en grand groupe (15 minutes)

Temps approximatif : 1h40

JOUR 3

Formatage

1. En grand groupe, faire quelques exercices du cahier *En avant la grammaire!* : pages 123, 71, 129 (25 minutes).
2. Correction (10 minutes)
3. En petites équipes, rédaction d'un conte (1h)
4. Présentation des contes (25 minutes)

Temps approximatif : 1h40

ANNEXE C

Activité *Que se passerait-il?*

Que se passerait-il?

Vous devez recréer oralement ce qui se passerait si nous mélangions deux histoires bien connues.

Que se passerait-il si...

1. Les personnages de *The Walking Dead* rencontraient ceux de *Supernatural*?
2. Les personnages de *Twilight* et de *Harry Potter* vivaient dans le même univers?
3. Sheldon Cooper (*The Big Bang Theory*) rencontrait Tony Starks (*Ironman*)?
4. Les minions du film *Détestable moi* travaillaient pour la compagnie Montres Inc.?
5. Dexter Morgan (*Dexter*) était le meilleur ami de Walter White (*Breaking Bad*)?
6. Katniss Everdeen (*The Hunger Games*) était l'une des Avengers?
7. Gandalf (*Le Seigneur des anneaux*) tombait amoureux du professeur McGonagall? (*Harry Potter*)
8. Ellen DeGeneres recevait Gollum (*Le seigneur des anneaux*) comme invité?
9. Les X-Men et les Avengers s'affrontaient?
10. Les filles de *Pretty Little Liars* étaient les enfants des femmes de *Desperate Housewives*?
11. Le Docteur House travaillait avec ceux de *Grey's Anatomy*?
12. Les étudiants de *Glee* allaient à l'école avec ceux de *Pitch Perfect*?
13. Les personnages de *Mad Men* vivaient avec ceux de *Games of Thrones*?
14. Penny (*The Big Bang Theory*) était l'une des filles de *Girls*?
15. Kim Kardashian se joignait à l'émission de Snookie et JWOWW?

ANNEXE D

Activité Taboo

Cendrillon

Mots interdits :

Soulier
Minuit
Citrouille
Belle-mère

Boule d'or et les trois ours

Mots interdits :

Ours
Boule
Maison
Etranger

La belle au bois dormant

Mots interdits :

Aiguille
Maléfique
Fée
Aurore

Hansel et Gretel

Mots interdits :

Sorcière
Forêt
Bonbons
Perdu

Le petit chaperon rouge

Mots interdits :

Rouge
Loup
Grand-mère
Bûcheron

Blanche-Neige

Mots interdits :

Pomme
Nain
Sorcière
Empoisonné

Le petit poucet

Mots interdits :

Pouce
Petit
Grenouille
Fée

Jack et le haricot magique

Mots interdits :

Haricot
Géant
Grimper
Hache

Alice au pays des merveilles

Mots interdits :

Dame de cœur
Lapin
Imaginaire
Rêve

Pinnochio

Mots interdits :

Marionnette
Enfant
Mensonge
Nez

Aladdin

Mots interdits :

Tapis volant
Génie
Sultan
Singe

Mulan

Mots interdits :

Chine
Armée
Guerre
Homme

Tarzan

Mots interdits :

Jungle
Gorille
Langage
Jane

Hercule

Mots interdits :

Force
Mythologie
Zeus
Grec

La petite sirène

Mots interdits :

Sirène
Poisson
Voix
Pied/jambe

La princesse au petit pois

Mots interdits :

Pois
Matelas
Princesse
Dormir

La belle et la bête

Mots interdits :

Bête

Magie

Chateau

Prisonnière

Le petit bonhomme en pain d'épice

Mots interdits :

Biscuit

Renard

Cuisine

Pâtisserie

La princesse et la grenouille

Mots interdits :

Princesse

Grenouille

Baiser

Prince

ANNEXE E

Conte *Barbe-Bleue*

Barbe-bleue

Il était une fois un homme qui avait de belles maisons à la ville et à la campagne et qui possédait de multiples richesses. Par malheur, cet homme avait la barbe bleue. Pour cette raison, tout le monde l'appelait Barbe-Bleue.

Une de ses voisines avait deux filles très belles. Barbe-Bleue en a demandé une en mariage à cette voisine, et lui laissait le choix de celle qu'elle voudrait lui donner. Les deux jeunes femmes ne voulaient pas l'épouser, ne pouvant se résoudre à vivre avec un homme qui avait la barbe bleue. Ce qui les dégoûtait encore plus, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes, et qu'on ne savait pas ce que ces femmes étaient devenues.

Barbe-Bleue passait beaucoup de temps avec les deux jeunes femmes. Un jour, la couleur de la barbe a cessé de déranger Ariane, la cadette des sœurs. Peu de temps plus tard, le mariage a eu lieu.

Après un mois de mariage, Barbe-Bleue a dit à sa femme Ariane qu'il devait faire un voyage de six semaines au moins pour le travail; il lui a dit de bien se divertir pendant son absence : elle pouvait faire venir ses bonnes amies, elle pouvait les amener à la campagne si elle le voulait.

Il lui a donné les clés de la maison. En les lui donnant, il a spécifié qu'elle pouvait aller partout grâce aux clés, mais qu'il lui était interdit d'entrer dans la pièce du bas, même si elle possédait la clé de cette pièce. Il l'a avertie que si elle ouvrait cette porte, il le saurait et serait rouge de colère.

Elle a promis de respecter tout ce qui venait de lui ordonner ; après avoir embrassé sa femme, Barbe-Bleue est monté dans son carrosse, et il est parti pour son voyage.

Cependant, peu après le départ de son mari, Ariane s'est rendue à la porte de la pièce interdite. Elle s'y est arrêtée quelque temps, songeant à l'interdiction que son mari lui avait faite, et considérant qu'elle pourrait être punie pour avoir été désobéissante. Cependant la tentation était si forte qu'elle n'a pas pu résister. Alors, Ariane a pris la petite clé, et a ouvert la porte de la pièce en tremblant. À ce moment, elle a remarqué que le plancher était tout couvert de sang et que dans ce sang se trouvaient les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs. Ariane a compris rapidement que c'était toutes les femmes que Barbe-Bleue avait épousées et qu'il avait égorgées l'une après l'autre.

Toujours terrifiée, mais après avoir un peu repris ses esprits, Ariane a refermé la porte et est montée à sa chambre pour reprendre ses esprits. À ce moment, elle a remarqué que la clé du cabinet était tachée de sang. Elle l'a essuyée deux ou trois fois, mais le sang ne disparaissait pas ; même si elle la lavait, il restait toujours du sang sur la clé. Il n'y avait pas moyen de la nettoyer parfaitement: quand on ôtait le sang d'un côté, il revenait de l'autre.

Le même soir, Barbe-Bleue est revenu, disant qu'il avait reçu un message en chemin annulant son voyage. Sa femme a fait tout ce qu'elle a pu pour feindre qu'elle était ravie de son retour précipité. Dès le lendemain, Barbe-Bleue lui a redemandé les clés, et elle les lui a données. Sa main était si tremblante que Barbe-Bleue a deviné sans peine tout ce qui s'était passé. Immédiatement, Barbe-Bleue lui a annoncé qu'elle devait mourir puisqu'elle avait désobéi à ses ordres. Ariane s'est jetée aux pieds de son mari, en pleurant et en lui demandant pardon. Barbe-Bleue a eu pitié d'elle et lui a accordé un dernier moment, seule.

Ariane a couru jusqu'à sa chambre. Elle a communiqué avec sa sœur, et lui a expliqué rapidement la situation. Ariane lui a ordonné d'appeler ses frères afin qu'ils viennent la libérer. Le temps passait et Barbe-Bleue s'impatiait. Les minutes ont passé et Barbe-Bleue a frappé si fort à la porte d'Ariane qu'il l'a défoncée.

À ce moment, on a frappé avec force à la porte et Barbe-Bleue a figé. Il a ouvert la porte et a vu deux hommes avec des armes courir vers lui. Il a reconnu les frères de sa femme et s'est enfui aussitôt, mais les deux frères l'ont attrapé. Avec leurs armes, ils ont assassiné Barbe-Bleue en guise de revanche pour ses anciennes femmes et de défense pour Ariane.

Après avoir repris ses esprits, Ariane a réalisé que Barbe-Bleue n'avait pas d'héritiers. Ainsi, elle héritait de toute sa fortune. Après avoir oublié cette épreuve terrifiante, elle s'est mariée avec un homme qu'elle aimait et elle a profité de toutes les richesses de son ancien mari.



ANNEXE F

Questions de compréhension sur le conte *Barbe-Bleue*

Questions de compréhension – Barbe-Bleue

1. Selon vous, pourquoi Ariane a-t-elle changé d'idée et a-t-elle décidé d'épouser Barbe-Bleue?
2. Selon vous, à quelle époque s'est déroulée cette histoire? Pourquoi?
3. Que veut dire l'expression *rouge de colère*?
4. Comment décririez-vous le personnage d'Ariane?
5. Pourquoi Barbe-Bleue a-t-il égorgé ses anciennes femmes?
6. Ce conte est-il réaliste? Pourquoi?
7. Auriez-vous réagi de la même manière qu'Ariane dans une situation comme celle-ci?
8. Créez une autre fin à ce conte. Que se serait-il passé si Ariane n'avait pas ouvert la porte? Si elle s'était enfuie avant que son mari revienne? Etc.
9. Imaginez une suite à ce conte, quelle serait-elle?
10. Que pensez-vous de ce conte? Faites une petite critique.

ANNEXE G

Exemples tirés de *Barbe-Bleue* (groupe IND)

Barbe-Bleue : Extraits

Par malheur, cet homme **avait** la barbe bleue.

Pour cette raison, tout le monde **l'appelait** Barbe-Bleue.

Une de ses voisines **avait** deux filles très belles.

Les deux jeunes femmes ne **voulaient** pas l'épouser, ne pouvant se résoudre à vivre avec un homme qui **avait** la barbe bleue.

Barbe-Bleue **passait** beaucoup de temps avec les deux jeunes femmes.

Un jour, la couleur de la barbe a cessé de déranger Ariane, la cadette des sœurs.

Peu de temps plus tard, le mariage a eu lieu.

Il lui a donné les clés de la maison.

Barbe-Bleue est monté dans son carrosse, et il est parti pour son voyage.

La tentation **était** si forte qu'elle n'a pas pu résister.

La clé du cabinet **était** tachée de sang.

Elle l'a essuyée deux ou trois fois, mais le sang ne **disparaissait** pas ; même si elle la **lavait**, il **restait** toujours du sang sur la clé.

Sa main **était** si tremblante que Barbe-Bleue a deviné sans peine tout ce qui s'était passé.

Le temps **passait** et Barbe-Bleue **s'impatientait**.

ANNEXE H

Conte Jack et le haricot magique

Jack et le haricot magique

Jack était un jeune homme qui vivait avec sa mère sur une petite ferme et ils étaient très pauvres. Un jour, leur vieille vache a cessé de donner du lait et la mère de Jack a décidé de la vendre.

« C'est moi qui vais la conduire au marché, dit Jack.

- Si tu veux, mais ne te laisse pas faire, a répondu sa mère, demandes-en au moins dix pièces d'argent. »

Alors Jack est parti vers le marché, en emmenant la vache. Il n'était pas loin de sa maison quand il a vu un vieil homme qui marchait, tout courbé, avec une canne. Ils ont discuté et l'homme lui a offert la vache contre un haricot qu'il disait magique. Jack a hésité, mais il a fini par accepter l'offre du vieillard. Il s'est ensuite empressé de rentrer à la maison, très fier de sa vente. Cependant, sa mère n'était pas aussi contente que lui. Après lui avoir annoncé la nouvelle, elle s'est effondrée sur une chaise et a pleuré. Très déçu de son initiative, Jack a jeté son haricot par la fenêtre et est allé se coucher.

Le lendemain, alors qu'il se levait, Jack a aperçu quelque chose qui ressemblait à un énorme tronc d'arbre à travers sa fenêtre. Surpris, il est sorti à l'extérieur pour voir ce que c'était. Un énorme pied de haricot montait contre le mur, et était si haut que la tige se perdait dans les nuages.

Sans hésiter, Jack a grimpé de branche en branche, de feuille en feuille. Il a grimpé... grimpé... grimpé ... encore... plus haut... jusqu'au ciel. Puis il a suivi une route au milieu des nuages et a fini par arriver devant un château qui semblait inhabité. Il est entré et a visité toutes les pièces. Elles étaient pleines de beaux meubles et de toutes sortes de richesses. Tout à coup, une géante est arrivée devant lui. Elle lui a

expliqué que son mari était un ogre et qu'il mangerait Jack s'il le voyait. En entendant l'ogre arriver, elle a aidé Jack à se cacher.

Caché, Jack a vu entrer un géant qui portait un sac et un mouton. Le géant a jeté le sac dans un coin et des pièces d'or s'en sont échappées. Il s'est mis à renifler en disant qu'un petit garçon était tout près. Malgré cela, l'ogre s'est endormi. Ses ronflements faisaient trembler les murs. Alors, Jack, tout doucement, est sorti de sa cachette, a pris le sac de pièces d'or et s'est enfui. Quand il est arrivé chez lui, sa mère le cherchait et elle était très inquiète de sa disparition. Jack lui a expliqué toute l'histoire et lui a donné le sac de pièces d'or.

Grâce à cet or, Jack et sa mère ont survécu durant quelque temps. Ils mangeaient beaucoup, achetaient de belles choses, vivaient bien. Cependant, au bout de quelques mois, ils n'avaient plus d'argent. Donc, Jack a décidé de grimper de nouveau jusqu'en haut du haricot.

Il a rencontré une deuxième fois la géante. Celle-ci n'était pas contente parce qu'elle savait que Jack lui avait volé de l'or. Cependant, elle n'a pas eu le temps de le chicaner bien longtemps puisque l'ogre arrivait.

Caché, Jack voyait tout ce qui se passait : l'ogre avait une oie magique, celle-ci pondait des œufs en or. Quand il a cru que personne ne le voyait, Jack s'est enfui en volant l'oie magique. Avec cette oie, Jack et sa mère n'auraient plus de problèmes puisque l'oie pondait un œuf d'or tous les jours.

Au bout d'un certain temps, Jack trouvait sa vie trop facile et ennuyeuse. Il avait envie de voir encore une fois tous les trésors que le géant entassait dans son château. Cependant, cette fois, il a décidé de ne pas se faire voir de la géante. Il s'est faufilé dans le château et s'est caché dans la cuisine. Quand l'ogre et la géante sont arrivés, ils ont tout de suite senti le petit garçon. Ils l'ont cherché durant des heures.

Ne trouvant rien, la géante a cuisiné le repas. Après qu'elle et l'ogre aient mangé, l'ogre a sorti une harpe en or d'une armoire. Chaque fois que la harpe jouait, sa musique était si douce que le géant et sa femme se sont endormis. Alors, dès que Jack a entendu les ronflements de l'ogre, il est sorti de sa cachette et a volé la harpe. Cependant, puisque sa musique ne jouait plus, les deux géants se sont réveillés.

En voyant Jack, l'ogre s'est élancé aussitôt pour le rattraper. Le géant allait saisir Jack, mais celui-ci a sauté sur la tige du haricot et a commencé à descendre.

Comme une sauterelle, Jack bondissait de feuille en feuille, tandis que le géant descendait lourdement. Il n'avait pas fait la moitié du chemin que Jack était déjà par terre et courait chercher une hache dans la grange, pour couper le pied du haricot. Rapidement, Jack a coupé le haricot et le géant s'est écrasé par terre !

À partir de ce moment, Jack ne pouvait plus revenir au château des nuages. De toute façon, son dernier voyage l'avait tellement effrayé qu'il n'en avait pas envie !

Grâce aux œufs d'or, lui et sa mère vivaient sans soucis. Quand ils voulaient se distraire, ils écoutaient la douce musique de la harpe d'or.



ANNEXE I

Sujets de conversation

Sujets de discussion

Raconte une anecdote sur ton premier jour à Explore.

Raconte comment s'est déroulée la route de chez toi à ici.

Raconte une anecdote sur tes dernières vacances de Noël.

Raconte une anecdote qui s'est passée dans ta famille.

Raconte comment tu as rencontré tes meilleur(e)s ami(e)s à Explore.

Raconte comment tu as trouvé l'accueil des animateurs et des enseignants au Cégep.

Raconte la fois où tu étais le plus gêné.

Raconte comment tu as appris que tu participais à Explore et ce que tu as fait.

Raconte la fois où tu étais le plus fâché.

Raconte la fois où tu étais le plus surpris.

Raconte la pire erreur que tu as dite en français (à Explore ou ailleurs).

Raconte comment s'est passé ton dernier jour avant ton départ à Explore.

Raconte le plus gros fou rire que tu as eu.

ANNEXE J

Exercices tirés d'*En avant la grammaire!*¹

¹ Reproduit avec l'autorisation des éditions Marcel Didier, 2007, p. 71, 106, 107, 114, 115, 123, 129, 134 et 136.

3

Objectif grammatical
Le passé composé et l'imparfait

Objectifs de communication
Raconter une série d'actions
ponctuelles
Décrire des personnes et des lieux

Une semaine au bord de la mer

A. Classez les images en cochant Action quand elles expriment l'action principale ou **Description** quand elles décrivent un lieu, une personne ou un objet.
Pour chaque image, écrivez l'action au passé composé ou la description à l'imparfait selon le cas, comme dans l'exemple.

Exemple



Action ☒ / Description ☐

Ils ont pris l'avion.



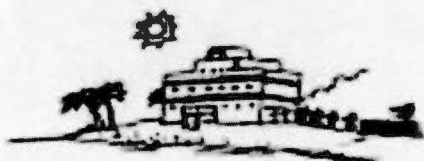
3. Action ☐ / Description ☐



1. Action ☐ / Description ☐



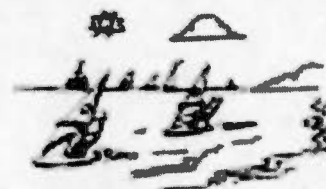
4. Action ☐ / Description ☐



2. Action ☐ / Description ☐



5. Action ☐ / Description ☐



6. Action ☐ / Description ☐



7. Action ☐ / Description ☐



12. Action ☐ / Description ☐



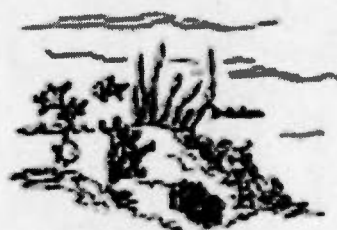
8. Action ☐ / Description ☐



13. Action ☐ / Description ☐



9. Action ☐ / Description ☐



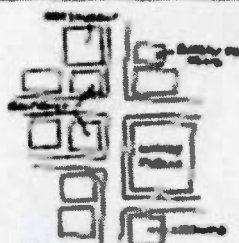
14. Action ☐ / Description ☐



10. Action ☐ / Description ☐



15. Action ☐ / Description ☐



11. Action ☐ / Description ☐



16. Action ☐ / Description ☐

Objectifs grammaticaux

Le passé composé et l'imparfait
 Quand + passé composé + imparfait
 L'imparfait + quand + passé composé
 Quand + imparfait + imparfait
 Quand + passé composé + passé composé

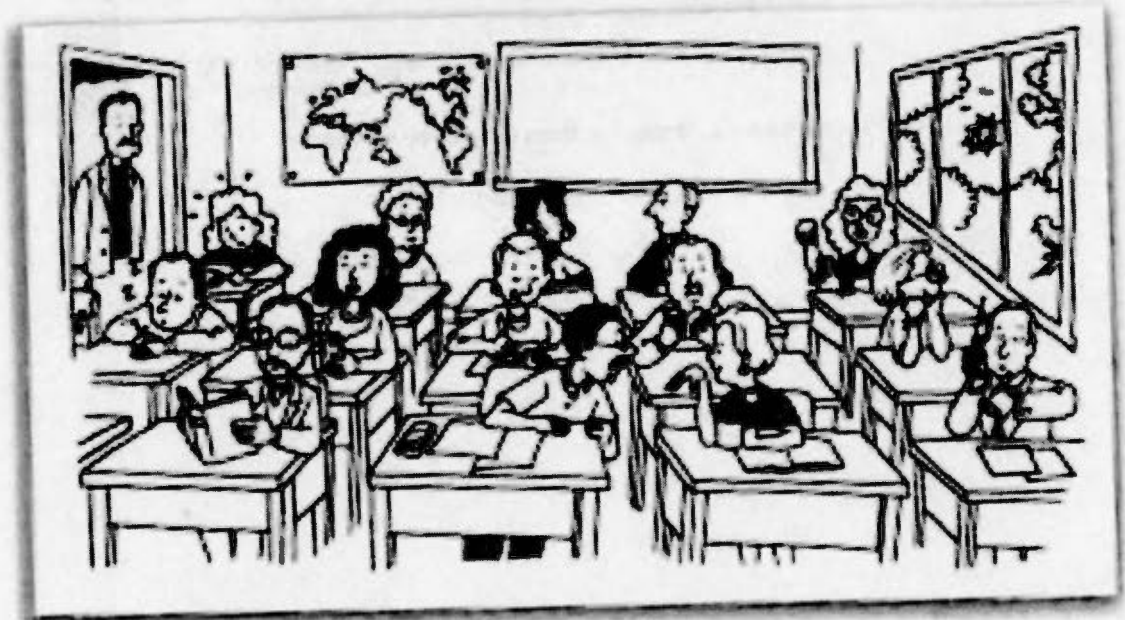
Objectif de communication

Raconter des faits passés

Quand...

- A. Regarder l'image. Dites ce que faisaient les élèves quand le professeur est entré dans la salle de classe. Travaillez en équipes de deux et utilisez la structure suivante.

Quand + PASSÉ COMPOSÉ + IMPARFAIT
 IMPARFAIT + quand + PASSÉ COMPOSÉ



Quand le professeur est entré...

• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____

B. Regardez l'image et dites ce que chacun et chacune ressent quand Luc est arrivé.
Travaillez en équipes de deux.



Quand Luc est arrivé...

C. Regardez l'image et dites ce que les membres de cette famille faisaient quand la voiture a frappé à la porte. Travaillez en équipes de deux.



Quand la voisine a frappé à la porte...

[illegible]

Tableau d'entraînement

Le présent, le passé composé et l'imparfait
Le récit au présent

Tableau 4

Mettez les deux textes ci-dessous au passé. Utilisez le passé composé ou l'imparfait selon le cas.

Denis Arcand naît à Deschambault en 1941. Sa mère aime les beaux-arts et la musique. Quant à son père, il est capitaine de bateau. Arcand écrit son premier film en 1961, à l'Université de Montréal où il suit des cours d'histoire et de littérature. En 1962, alors qu'il n'a que 21 ans, Arcand commence sa carrière de scénariste-réalisateur à l'Office national du film du Canada où il réalise plusieurs courts métrages sur les origines du Québec et du Canada. Son film *Le déclin de l'empire américain* est un grand succès. Les mutations barbares, suite du film précédent, lui permet de gagner plusieurs prix internationaux.

Céline Dion naît le 30 mars 1968 à Charlemagne, au Québec. Son prénom vient d'une chanson que sa mère chantait durant sa maternité. Céline grandit avec la musique tout autour d'elle : sa mère joue du violon et son père de l'accordéon, pendant que les enfants du couple servent aux tables du piano-bar familial. Céline commence à chanter dès l'âge de 3 ans et devient vite une célébrité dans sa ville natale. Quand elle a 12 ans, sa mère communique avec un des imprimeurs les plus connus au Québec : René Angélil. Il est si impressionné par la voix de la petite Céline qu'il pleure. Comme il n'a pas d'argent, il hypothèque sa maison pour produire le premier album de la chanteuse.

Tableau d'entraînement

Le passé composé et l'imparfait
La forme affirmative

Tableau 2

Pour chaque énoncé, conjuguez les verbes de la colonne de droite : l'un au passé composé, l'autre à l'imparfait ou les deux au passé composé ou à l'imparfait, selon le contexte, comme dans l'exemple.

Exemple	Elle a reçu le colis qu'elle attendait	attendre / recevoir
1.	Marc Antoine _____ l'effet de la lumière sur les rochers quand la caméra _____ à l'eau.	éclabousser / tomber
2.	Je _____ aller à la fête d'adieu de Micheline, mais j' _____ trop malade pour quitter le lit.	être / vouloir
3.	Tous les voisins _____ dehors lorsque le feu _____	commencer / courir
4.	Martine _____ l'agenda qui _____ toutes les adresses de ses amis.	retenir / contenir
5.	Le serveur nous _____ des plats qui _____ au menu.	être (nég.) / proposer
6.	Quand nous _____ la situation, nous _____ l'immeuble immédiatement.	comprendre / quitter
7.	Une fourgonnette _____ un camion qui _____ d'un stationnement.	percuter / sortir
8.	L'accident _____ quand je _____ le boulevard Rotemont.	traverser / se produire
9.	Un pompier _____ à une jambe alors qu'il _____ dans l'édifice en flammes.	être blessé / travailler
10.	Quand la police _____ sur les lieux, les ambulanciers _____ de dégager les occupants de la voiture accidentée.	essayer / arriver
11.	Paul _____ ma voiture chez le garagiste, car le moteur _____ de l'huile.	pendre / amener
12.	La webcam _____ mais François _____ à la réguler.	fonctionner (nég.) / réussir

7

Objectif grammatical

Le récit au passé : le passé composé et l'imparfait
Les marqueurs de temps

Objectif de communication

Raconter des expériences de voyages

Récits de voyage

A. Mettez les verbes en caractères gras au passé (passé composé ou imparfait), comme dans l'exemple.

Argentine

Une famille de six en caravane à travers l'Amérique du Sud

Site de voyage

LUNDI 25 AVRIL 2005. Nous **passons** la frontière vers 16 heures, très facilement, non sans remarquer le trafic incessant des Boliviens qui **passent** et (1) **repassent** chargés d'énormes paquets sur leur dos sous les yeux des douaniers. La notion d'espaces immenses qui rime avec Argentine me (2) **frappe** tout de suite; c' (3) **est** étonnant ce changement de paysage en quelques kilomètres. Grâce au guide, nous (4) **trouvons** un ravissant petit village à côté de la frontière où le temps (5) **semble** s'être arrêté. Nous (6) **dormons** à côté d'une église édifiée par une riche famille espagnole. Les décorations à l'intérieur (7) **sont** entièrement dorées à la feuille d'or. Un bijou ! Découverte aussi d'un désert de sel entouré de montagnes. Nous (8) **hésitons** à refaire encore de la route de montagne, mais nous (9) **sommes** récompensés : le contraste entre le blanc écarlate du sel et le bleu du ciel (10) **est** étonnant.

Petite pause fort sympo juste avant Salta aux « Termas de Reyes », une station thermale dans la montagne. Nous (11) **nous garons**, pour la nuit, en face d'une piscine d'eau chaude et (12) **prenons** un bain familial à 35 degrés Celsius en plein air (température extérieure de 10 degrés).

Exemple :

avons passé
passaient

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

C. À vous maintenant ! Rédigez un fait divers à partir des informations suivantes

Incendie dans un commerce de Québec

Perte totale

Incendie criminel

Lieu d'origine de l'incendie : le garage

Fin de victimes

Édifice voisin endommagé

C. Vous êtes le caissière. Vous avez été témoin de ce vol. Racontez l'événement en alternant les verbes au passé composé et à l'imparfait selon qu'il s'agit d'une action ou d'une description. Utilisez les expressions du tableau ci-dessous.



1.	Quand
2.	À l'instant
3.	Après
4.	Ensuite
5.	Enfin
6.	Alors
7.	Ensuite
8.	Enfin
9.	Alors
10.	Enfin



ANNEXE K

Feuille théorique (groupe DED)

Imparfait

L'imparfait est un temps du passé. C'est un temps qui fait référence à un verbe en cours dans le passé, dont une partie est réalisée et dont l'autre partie doit être réalisée. Il y a une impression de continuité (action inachevée), même si l'action peut être brève. On compare souvent l'imparfait au décor d'un film, à l'*arrière-plan* d'une histoire. On utilise l'imparfait dans quatre cas spécifiques :

1. Pour marquer un fait qui se répète dans le passé, une habitude;

Par exemple : Tous les jours jusqu'à ma retraite, je me levais à 6h, j'allais travailler, je revenais vers 17h puis j'allais au lit vers 22h.

2. Pour décrire le cadre dans lequel l'histoire se déroule;

Par exemple : Il y *avait* plusieurs personnes dans le parc : les enfants *jouaient* au ballon, plusieurs filles *discutaient* entre elles, des garçons *jouaient* au soccer, etc.

3. Pour décrire des sentiments et des émotions.

Par exemple : Je me *sentais* trahi, j'*étais* en colère contre lui.

4. Impression de continuité

Par exemple : À l'école primaire, j'*attendais* l'autobus durant des heures.

Plusieurs marqueurs de temps sont souvent utilisés avec l'imparfait :

À ce moment-là

Avant

Des fois

À cette époque-là

D'habitude

Habituellement

Autrefois

De temps en temps

Jadis

Jamais

Quand

Toujours

Parfois

Souvent

Quand

Le passé composé

Le passé composé est aussi un temps du passé. Il sert à exprimer un verbe accompli dans le présent et dans le passé. Il désigne un événement, une action terminée au moment où l'on parle, mais dont le résultat a encore des répercussions dans le présent. On utilise le passé composé dans deux cas spécifiques :

1. Pour marquer une action accomplie, achevée, terminée;

Par exemple : Oui, Maman, j'ai brossé mes dents.

2. Pour évoquer une action (ou une série d'actions) ponctuelle, définie, claire, précise.

Par exemple : À 18h, il est allé au centre commercial.

Plusieurs marqueurs de temps sont utilisés avec le passé composé.

Certains font avancer l'action :

Avant ça

Enfin

À un moment donné

Après ça

En terminant

Plus tard

Ensuite

Pour finir

Quelques (heures, jours, semaines, mois, etc.)

Puis

À la fin

plus tard

Tout de suite après

Finalement

Certains évoquent un moment précis :

Hier

Il y a x temps

Le... juin... 20...

En 1999

Ce soir-là

Un jour

En résumé

- L'imparfait et le passé composé sont deux temps du passé;
- Dans une histoire, l'imparfait est l'arrière-plan puisqu'il sert principalement à décrire (l'apparence, la personnalité, les émotions, le décor, etc.); le passé composé est l'avant-plan, c'est-à-dire les actions qui rendent l'histoire intéressante et qui lui permettent d'avancer.

Exemples de phrases ayant les deux temps de verbe :

1. Tu *parlais* avec ta mère quand je suis arrivé.
2. Alors que je me *brossais* les dents, tu es entré dans la salle de bain.
3. Je n'ai rien écouté de ce que tu me *disais*.
4. Nous avons regardé le film même si tu *dormais*.
5. J'*étais* très triste, mais tu m'as consolé.

IMPARFAIT	PASSÉ COMPOSÉ
Des habitudes au passé	Une action terminée
Des descriptions au passé	
Des sentiments, des émotions au passé	Une action claire et précise
Une impression de continuité	

ANNEXE L

Rédactions

Exercice A

Consignes

Dans un texte d'environ 100 à 150 mots, racontez une anecdote qui s'est déroulée durant la dernière année scolaire (2013-2014). Utilisez l'imparfait et le passé composé dans ce texte.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Exercise B

Partie 1

Consignes

Dans un texte d'environ 100 à 150 mots, racontez une anecdote sur vos dernières vacances d'été (été 2013). Utilisez l'imparfait et le passé composé dans ce texte.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Exercice C

Partie 1

Consignes

Dans un texte d'environ 100 à 150 mots, racontez une anecdote sur votre enfance. Utilisez l'imparfait et le passé composé dans ce texte.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANNEXE M

Tests de closure

Exercice A

Consignes

Conjuguez les verbes entre parenthèses du texte *Hansel et Gretel* au passé composé ou à l'imparfait.

Hansel et Gretel

Il _____ (être) une fois une fois une famille très pauvre. Le père et la mère ne _____ (travaillait) pas et les enfants, Hansel et Gretel, _____ (être) très maigres puisqu'ils _____ (manger) très peu. La famille _____ (vivre) dans une minuscule maison près d'une immense forêt.

Un soir, la mère des enfants _____ (planifier) de les abandonner. Son plan _____ (être) de marcher dans la forêt avec eux, de les laisser dormir et de s'enfuir. Le père n' _____ (être) pas d'accord. Cependant, puisqu'il _____ (être) sous l'emprise de sa femme, il _____ (accepter) le plan, à contrecœur.

Alors que les parents _____ (discuter) du plan, Hansel et Gretel _____ (écouter) ce qu'ils _____ (dire). Effrayés, ils _____ (décider) de planifier eux aussi un plan afin de ne pas se retrouver perdus dans la forêt.

Le lendemain, la mère et le père des enfants leur _____ (dire) qu'ils _____ (vouloir) aller se promener dans la forêt. Ils _____ (donner) une tranche de pain à chacun des enfants afin qu'ils puissent manger un peu durant le trajet. Alors qu'ils _____ (marcher) dans la forêt, Hansel _____ (laisser) discrètement tomber des morceaux de pain par terre : il _____ (espérer) pouvoir retrouver son chemin de retour en les suivant. Toute la famille _____ (marcher)

depuis des heures quand la mère des enfants leur _____ (dire) de se reposer. Hansel et Gretel _____ (obéir).

Quand ils _____ (se réveiller), Hansel et Gretel _____ (être) seuls dans les bois. Immédiatement, Hansel _____ (chercher) les miettes de pain par terre. Malheureusement, elles avaient été mangées par les écureuils et les oiseaux. Hansel et Gretel _____ (tenter) de retrouver leur chemin sans les miettes, mais ils _____ (se perdre) encore plus.

Les enfants _____ (marcher) depuis des heures quand ils _____ (apercevoir) une maison. Celle-ci était entièrement faite en pain d'épice et en bonbon. Ils _____ (se rapprocher) de la maison quand une vieille dame en _____ (sortir). Celle-ci leur _____ (proposer) d'entrer manger quelque chose. Sans hésitation, les enfants _____ (accepter).

À l'intérieur, les enfants _____ (remarquer) la richesse de l'endroit : des diamants, de l'or, des pierres précieuses. Hansel _____ (voir) également un immense chaudron rempli d'eau bouillante. Quand il _____ (demander) à la vieille dame à quoi ce chaudron _____ (servir), elle _____ (devenir) différente. Elle _____ (cirer) qu'elle _____ (vouloir) les manger et qu'elle _____ (aller) les faire cuire. Aussitôt, Hansel et Gretel _____ (se mettre) à courir dans la cuisine pour éviter la vieille dame. Elle les _____ (poursuivre) quand Gretel l' _____ (pousser) dans le chaudron rempli d'eau bouillante. Les enfants _____ (s'empresse) de voler les richesses de la vieille dame et de s'enfuir.

Étonnamment, ils _____ (retrouver) leur chemin jusqu'à leur maison. Arrivé, ils _____ (constater) le décès de leur mère, qui _____ (était) morte de faim. Leur père, qui _____

(pleurer) la perte de ses enfants, _____ (être) plus qu'heureux de les retrouver. Surtout avec toutes les richesses que ses enfants _____ (apporter).

Exercice B

Partie 2

Consignes

Conjuguiez les verbes entre parenthèses du texte *La chasse-galerie* au passé composé ou à l'imparfait.

La Chasse-Galerie

J' _____ (avoir) 19 ans. Je _____ (travailler) sur un chantier dans les bois depuis quatre hivers. C' _____ (être) la veille du jour de l'an et je _____ (s'ennuyer) de ma fiancée, Lise. Elle se _____ (trouver) à des centaines de kilomètres et _____ (s'amuser) sans doute alors que moi, je _____ (boire) pour oublier et j' _____ (attendre) que l'hiver se termine. Après un peu trop de verres de rhum, je _____ (aller) me coucher.

Après quelques minutes, le contremaître du chantier _____ (venir) me réveiller. Sorti de nulle part, il m' _____ (proposer) de partir pour la nuit vers Lavaltrie, une ville à plus de 500 km où Lise _____ (habiter). Je ne _____ (comprendre) pas ce qu'il me _____ (proposer) : comment serait-ce possible de parcourir des centaines de km en une soirée?

Jack m' _____ (expliquer) que nous pourrions faire la chasse-galerie, c'est-à-dire partir en canot volant. Ainsi, nous serions à Lavaltrie en deux heures et serions revenus pour 6h, le lendemain matin.

Jack m'_____ (convaincre) et, avec d'autres hommes, nous
_____ (monter) dans le canot. Avant de partir, on nous
_____ (expliquer) les règles à suivre : d'abord, il nous
_____ (être) interdit de sacrer et de jurer; ensuite, nous ne
_____ (pouvoir) boire aucun alcool; finalement, nous ne
_____ (devoir) toucher ni frôler aucun clocher d'église ou croix durant
notre trajet. Après nous avoir expliqué les règles, nous _____ (partir).

Arrivés à destination, nous _____ (descendre) du canot et nous
_____ (se diriger) vers la maison où la fête _____ (se
dérouler). J'_____ (voir) ma belle Lise et je _____ (se
diriger) vers elle. Pendant plusieurs heures, nous _____ (danser) sans
arrêt sur la piste de danse.

Quelques heures plus tard, alors que nous _____ (danser)
encore, Jack _____ (venir) me voir pour me dire que nous
_____ (devoir) partir. Il _____ (sembler) ivre, mais je ne
_____ (pouvoir) rien faire. Alors, nous _____ (repartir)
dans notre canot volant.

Dans les airs, Jack n'_____ (arrêter) pas de jurer. À cause de
l'alcool, ses directives n'_____ (être) pas très claires et nous
_____ (effleurer) un clocher d'église. Malgré tout, le trajet
_____ (se passer) relativement bien. Cependant, alors que nous

_____ (voler) vers le chantier, Jack nous _____
(donner) de mauvaises directives et nous _____ (plonger) à travers les
sapins. Heureusement, nous _____ (être) tous saufs.

Ce qui est étrange, c'est ce qui _____ (arriver) le lendemain
matin. Quand nous _____ (déjeuner), Jack _____ (être)
absent. Après ce voyage, il est _____ (disparaître). Il avait peut-être
trop bu ou trop sacré...

Exercice C

Partie 2

Consignes

Conjuguiez les verbes entre parenthèses du texte *La légende d'Évangéline* au passé composé ou à l'imparfait.

La légende d'Évangéline

En 1755, en Acadie, un mariage _____ (se préparer). Alors que tout le monde _____ (travailler) à la préparation de ce grand événement, Évangéline _____ (songer) à son futur, heureuse. Évangéline _____ (être) une jeune Acadienne de 17 ans pour qui on _____ (préparer) le mariage. Fiancée à Gabriel depuis un certain moment, le mariage serait célébré dans les prochains jours.

Ce matin-là, alors qu'elle _____ (terminer) les préparatifs, Évangéline _____ (entendre) des cris et des bruits inquiétants qui _____ (venir) de l'extérieur. Elle _____ (apercevoir) les hommes qui _____ (se rendre) à la plage, et ue les femmes et les enfants qui _____ (devenir) hystériques. Évangéline ne _____ (comprendre) pas ce qui _____ (se passer) et _____ (sortir) pour avoir plus d'informations.

Rendue à l'extérieur, Évangéline _____ (demander) à une voisine ce qui _____ (se passer). Cette dernière lui _____ (expliquer) que les Anglais étaient arrivés et que, par peur d'une attaque des Acadiens, ils avaient décidé de les déporter, c'est-à-dire de les emmener

de force. Évangéline _____ (comprendre) rapidement ce que cela
_____ (signifier) : Gabriel serait chassé de cette ville.

Malheureusement, quand elle _____ (arriver) à la plage, elle
n' _____ (voir) pas Gabriel. Elle n'a cessé de crier son nom et elle
l' _____ (chercher) du regard. Quand, finalement, elle l'a aperçu,
Gabriel _____ (se trouver) déjà sur le bateau et il _____
(être) impossible pour Évangéline de le rejoindre. Finalement, les amoureux
_____ (devoir) se dire adieu d'un simple regard.

Des mois et des années plus tard, même si le temps avait passé, Évangéline
_____ (penser) toujours à Gabriel. Elle _____ (se
demander) où il _____ (être), s'il _____ (être) toujours
en vie, s'il _____ (penser) à elle.

Évangéline ne _____ (pouvoir) pas vivre dans l'incertitude. Pour
cette raison, elle _____ (décider) de quitter l'Acadie afin de retrouver
Gabriel. Quand elle _____ (poser) des questions, on lui
_____ (répondre) que Gabriel avait été aperçu quelques jours plus tôt.
Évangéline _____ (commencer) à se décourager, croyant que jamais
elle ne reverrait Gabriel.

Puis le temps _____ (passer) et Évangéline
_____ (vieillir). Évangéline avait parcouru de très grandes distances
quand elle _____ (décider) de s'arrêter à Philadelphie. À cet endroit,

elle _____ (travailler) durant des années comme aide-malade. Elle les
_____ (soigner), les _____ (aider),
_____ (se dévouer) pour eux.

Un jour, un homme _____ (arriver), très malade. Alors
qu'Évangéline _____ (s'approcher) de lui pour l'aider, elle
_____ (voir) son visage: c' _____ (être) Gabriel. En
quelques secondes, ils _____ (se reconnaître) sans un mot,
_____ (ressentir) tout l'amour qu'ils _____ (éprouver)
l'un pour l'autre depuis des années. Malgré tout le temps où ils _____
(être) séparés, ces quelques minutes ensemble leur _____ (permettre)
de vivre toutes les années manquées. Évangéline _____ (donner) un
baiser à Gabriel puis ce dernier _____ (mourir) dans ses bras.
Évangéline _____ (lever) les yeux au ciel et _____
(remercier) le Seigneur pour ce moment qu'elle _____ (attendre)
depuis si longtemps.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrate, J. (1983). An approach to teaching the past tenses in French. *The French Review*, 56(4), 546-553.
- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (1994). Foreign language explanations within the zone of proximal development. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 532-557.
- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (2000). Using a story-based approach to teach grammar. In J. L. Shrum & E. W. Glisan (Eds.), *Teacher 's handbook : Contextualized language instruction* (pp. 146-171). Boston: Heinle
- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (2002). The PACE model - Actualizing the standards through storytelling: "Le bras, la jambe et le ventre". *The French Review*, 76(2), 278-296.
- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (2002). The PACE model: A story-based approach to meaning and form for standards-based language learning *The French Review*, 76(2), 265-276.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences : The emergence of aspect marking in second language acquisition. In T. H. C. Ferguson (Ed.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K., & Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense dans aspect. *TESOL Quarterly*, 29(1), 107-131.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* Montréal: Graficor : Chenelière Éducation
- Chastain, K. D., & Woerdehoff, F. J. (1968). A methodological study comparing the audio-lingual habit theory and the cognitive code-learning theory. *The Modern Language Journal*, 52(5), 268-269.

Cobb, T. Compleat Lexical Tutor Retrieved 2014, from www.lextutor.ca

Collins, L. (2002). The role of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*, 52(1), 43-94.

Dansereau, D. (1987). A discussion of techniques used in the teaching of the passé composé/imparfait distinction in French. *The French Review*, 61(1), 33-38.

Ellis, N. C. (2008). Usage-based and form-focused language acquisition: The associative learning of constructions, learned-attention, and the limited L2 endstate. In P. R. a. N. Ellis (Ed.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 372-405). London: Routledge

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (Vol. Second Edition). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* New York Routledge.

Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal*, 87(2), 242-260.

Fahmy, C. (2007). *Enseignement du passé composé et de l'imparfait à l'aide des différences aspectuelles : compréhension et application par des adultes apprenant le français langue seconde*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, Montréal.

Garcia, F. (2007). *En avant la grammaire! Niveau intermédiaire*. Montréal Marcel Didier. 283 pages.

Gower, R., & Walter, S. (1983). *Teaching practice handbook: A reference book for EFL teachers in training* London: Addison Wesley Longman.

Guimarães-Santos, L. (2012). Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-16.

Haight, C. E., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language college classroom. *Foreign Language Annals*, 40(2), 288-310.

Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331-359.

Herron, C., & Tomosello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65, 708-718.

Izquierdo, J. (2007). *Multimedia environments in the foreign language classroom: Effects on the acquisition of French perfective and imperfective distinction*. (Ph. D.), McGill Montréal

Izquierdo, J. (2009). L'aspect lexical et le développement du passé composé et de l'imparfait en français L2 : une étude quantitative auprès d'apprenants hispanophones. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 65, 587-613.

Izquierdo, J., & Collins, L. (2008). The facilitative role of L1 influence in tense-aspect marking: A comparison of hispanophone and anglophone learners of French. *The Modern Language Journal*, 92(3), 350-368.

- Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible interactions between gains, preferences and learning styles. *System*, 41, 1023-1042.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York Routledge.
- Conseil de m. e. Langues officielles. Retrieved 2 décembre, from <http://www.cmec.ca/116/Programmes-et-initiatives/Langues-officielles/Programmes-d-echanges-et-d-apprentissage-de-langue/index>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* (pp. 191). Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp
- Macaro, E., & Graham, S. (2008). The development of the passé composé in lower-intermediate learners of French as a second-language. *The Language Learning Journal*, 36(1), 5-19.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research : Methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- Mohammed, N. (2001). *Teaching grammar through consciousness-raising task* (Master degree), University of Auckland, Auckland.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pelletier, C. Communication personnelle (Novembre 2013).

Perret, M. (1994). *L'énonciation en grammaire de texte*. Paris: F. Nathan.

Rigel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rizzuto, M. F. (1970). Experimental comparison of inductive and deductive methods of teaching concepts of language structure. *The Journal of Educational Research*, 63(6), 269-273.

Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental rule-search conditions, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.

Rosa, R., & O'Neil, M. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.

Seliger, H. W. (1975). Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 13(1), 1-18.

Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403.

Stockwell, R., Bowen, D. J., & Martin, J. W. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*.

Swan, M. (1994). Design criteria for pedagogical grammars. In M. B. e. al. (Ed.), *Grammar and the language teacher* (pp. 45-55). New York Prentice Hall.

Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign Language Annals*, 44(2), 353-380.

Weinrich, H. (1964). *Tempus : Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart Kohlhammer Verlag.

Wittrock, M. (1963). Verbal stimuli in concept formation: Learning by discovery. *Journal of Educational Psychology*, 54, 183-190.